

Оригинальная статья  
УДК 001; 168.5; 37.032  
<http://doi.org/10.32603/2412-8562-2022-8-5-5-17>

## Медленная наука и медленное образование в условиях цифровизации университетов: антропопрактический подход

Юлия Александровна Горбунова<sup>1✉</sup>, Ирина Олеговна Боронихина<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Московский университет им. С. Ю. Витте, Москва, Россия

<sup>2</sup>Московский государственный университет пищевых производств, Москва, Россия

<sup>1✉</sup>[yugorbunova@muiiv.ru](mailto:yugorbunova@muiiv.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4333-1945>

<sup>2</sup>[boronikhina@mail.ru](mailto:boronikhina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4602-8327>

**Введение.** Медленное движение в университетах является реакцией на экономоцентричность и коммодификацию высшего образования и науки, стандартизацию и квантифицируемость качества исследовательской и образовательной деятельности, расширение применения цифровых технологий в процессах генерации и усвоения знаний, навязывание академическому и студенческому сообществам культа скорости. В условиях цифровизации высшего образования практики быстрого знания становятся трендом. Вместе с тем медленное движение в российских университетах остается маргинальным, слабо институционализированным. В статье проанализированы философские концепции, лежащие в основе этого процесса, и обосновано значение антропопрактического подхода к исследованию медленной науки и медленного образования.

**Методология и источники.** Технократический подход к цифровизации высшего образования способствует распространению практик скоростной науки и учебы, основанных на сведении знания к информации, роста знания – к экстенсии и кумуляции, познавательной мотивации – к конкуренции, жадности и амбициям. Обращение к антропопрактическому подходу позволяет преодолеть подобный редукционизм. Медленная наука и медленная учеба как антропологические практики базируются на стремлении субъектов познания к диалогу, рефлексии, импровизации и креативному самоосуществлению, самоорганизации и автопроектированию, интеллектуальному наслаждению, устойчивому, экологичному сосуществованию. Цифровые технологии выступают лишь инструментами-драйверами подобной практики.

**Результаты и обсуждение.** Медленные практики в образовании и науке рассматриваются в статье, во-первых, как антитеза практикам постгуманизма и футуродизайна, преодоления с помощью нано-, био-, информационных, когнитивных и социальных технологий несовершенной человеческой природы и движения к постчеловеку. Во-вторых, медленная наука и медленное образование как антропопрактики противопоставляются практикам менеджериальным, формирующим враждебные человеку образовательные среды, характерными особенностями которых становятся конкуренция и иерархия в системе «эффективные – неэффективные», «победители – проигравшие», «успевающие – догоняющие – отстающие».

© Горбунова Ю. А., Боронихина И. О., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 License.  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

**Заключение.** Оптимальный сценарий трансфера медленных практик в сферу науки и высшего образования в России видится авторами в достижении баланса между прагматизмом, политикой срочности, результативности и рефлексивной позицией, обеспечивающей антропологическую ориентацию и устойчивое развитие современных университетов.

**Ключевые слова:** цифровизация высшего образования, технократия, быстрое знание, медленная наука, медленное образование, антропопрактика

**Для цитирования:** Горбунова Ю. А., Боронихина И. О. Медленная наука и медленное образование в условиях цифровизации университетов: антропопрактический подход // ДИСКУРС. 2022. Т. 8, № 5. С. 5–17. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-5-17.

Original paper

## Slow Science and Slow Education in a Digitalized University: an Anthropopractic Approach

**Yulia A. Gorbunova<sup>1</sup>**, **Irina O. Boronikhina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Moscow S.U. Witte University, Moscow, Russia*

<sup>2</sup>*Moscow State University of Food Production, Moscow, Russia*

<sup>1</sup>✉ [yugorbunova@muiv.ru](mailto:yugorbunova@muiv.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4333-1945>

<sup>2</sup> [boronikhina@mail.ru](mailto:boronikhina@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4602-8327>

**Introduction.** The slow movement in universities is a reaction to the economic-centricity and commodification of higher education and science, the standardization and quantifiability of research and educational activities, the expansion of digital technologies` use in the generation and assimilation of knowledge, the imposition of the cult of speed on the academic and student communities. Rapid knowledge practices are becoming a trend in the context of digitalization of higher education. At the same time, the slow movement in Russian universities remains marginal and poorly institutionalized. The article analyzes the philosophical concepts that underlie the slow movement in universities and substantiates the importance of an anthropopractical approach to the study of slow science and slow education.

**Methodology and sources.** The technocratic approach to the digitalization of higher education contributes to the spread of high-speed science and learning practices based on the reduction of knowledge to information, the growth of knowledge – to extension and cumulation, the cognitive motivation – to competition, greed and ambition. Turning to an anthropopractic approach allows us to overcome this reductionism. Slow science and slow education as anthropological practices are based on the desire of subjects of cognition for dialogue, reflection, improvisation and creative self-realization, self-organization and auto-design, intellectual enjoyment, sustainable, ecological coexistence. Digital technologies are only driving tools for this practice.

**Results and discussion.** Slow practices in education and science are considered in this article, firstly, as an antithesis to the practices of posthumanism and futuro design, overcoming imperfect human nature and movement towards a posthuman with the help of nano-, bio-, information, cognitive and social technologies. Secondly, slow science and slow education as anthropological practices are opposed to managerial practices that form educational environments hostile to a person, the characteristic features of which are competition and hierarchy in the system “effective – ineffective”, “winners – losers”, “successful – catching up – lagging behind”.

**Conclusion.** The authors see the optimal scenario for the transfer of slow practices to the sphere of higher education in Russia in achieving a balance between pragmatism, a short-term policy and effectiveness, and a reflective position that ensures an anthropological orientation and sustainable development of modern universities.

**Keywords:** digitalization of higher education, technocracy, fast knowledge, slow science, slow education, anthropopractice

**For citation:** Gorbunova, Yu.A. and Boronikhina, I.O. (2022), "Slow Science and Slow Education in a Digitalized University: an Anthropopractic Approach", *DISCOURSE*, vol. 8, no. 5, pp. 5–17. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-5-5-17 (Russia).

**Введение.** Движение за медленное образование и медленную науку зародилось на Западе (прежде всего в Великобритании, Германии, Бельгии, США, Канаде) в 2010-х гг. как ответ на господство технократического подхода, для которого характерны экономоцентричность, навязывание культа срочности и скорости академическому и студенческому сообществам, доминирование количественного подхода к оценке научной и учебной деятельности, превращение знания в интеллектуальный фастфуд, сведение познавательных стратегий к поисковому запросу. Как отмечает автор «Манифеста неспешной мысли» Винченцо ди Никола, медленное движение выглядит консервативным и при этом конструктивно призывает сохранять более естественные ритмы в противовес сверхбыстрому, цифровому и механически отмеряемому темпу технократического общества, в котором господствуют технологии [1].

Цифровизация университетов рассматривается сторонниками медленного движения как рискогенный процесс, прежде всего потому, что реализуется преимущественно экстенсивно, сводится к расширению применения цифровых технологий в научно-исследовательской и образовательной деятельности. В результате формируется медицентричная образовательная среда, ориентированная на технологии, но не на человека. Как отмечает отечественный философ М. А. Маниковская, несмотря на широкое употребление понятия «цифровизация образования», само существо этого феномена остается не проясненным, поскольку оно не тождественно внедрению цифровых технологий. Антропологические риски подобного отождествления заключаются в инструментализации человеческого бытия, порождаемой оптимистичным убеждением во всеисилии и власти технологий [2, с. 102].

Реализация технократического подхода в университетах превращает цифровизацию из средства в самоцель. При этом медленное движение в университетах не имеет ничего общего с антипрогрессивизмом, технофобией и неолуддизмом и представляет собой борьбу не с технологиями, но с технократией, нивелирующей антропологическое содержание высшего образования.

**Методология и источники.** Анализ научной литературы показал, что концептуальные основы медленного движения в университетах составляют, во-первых, критика технократии и технократического подхода к цифровизации высшего образования, а во-вторых – обоснование идеи медленного познания в рамках философии *slow life*.

Так, к ключевым характеристикам технократии Л. Мамфорд [3], Н. Постман [4], Дж. Ритцер [5], Т. Роззак [6], Ж. Эллюль [7] и другие ученые относят:

– превращение техники из служебного, вспомогательного средства деятельности в самоцель, отделение техники от культуры и ее господство над всеми социальными институтами;

- деперсонализацию, редукцию личности к функции, механизацию бытия человека, замену автономии человека автономией техники;
- стандартизацию, массовое производство, количественный подход к пониманию прогресса;
- измерение, регламентацию, точность, единообразие как общественные идеалы;
- культ скорости, расширение рационального контроля и тотализацию эффективности.

В рамках антитехнократического подхода экспансия технологий в образовательные среды исследуется с точки зрения рисков расчеловечивания и дегуманизации образования.

Так, по мнению Дж. Ритцера, для современного университета свойственны погоня за эффективностью, ускорение образовательного процесса (например, через внедрение компьютеризированных экзаменов); просчитываемость результатов, преобладание количественного подхода (баллы, рейтинги, ранги, индексы) над качеством образования и научной работы преподавателей; предсказуемость поведения субъектов образования; контроль, регламентация образовательного процесса посредством технологий, превращение образования в конвейер, макдональдизация знания [5]. Согласно Н. Постману, в технополии (тоталитарной технократии) вопрос о смысле образования заменяется представлением о его эффективности и экономичности. Цель такого образования заключается в производстве функционеров, которые знают, как действовать, но не стремятся понять, ради чего [4]. Опасность технократии заключается и в нивелировании креативной составляющей образования. «Если мы поймем, что компьютеры не могут учить, потому что преподавание в идеале – это творчество, тогда мы переделаем образование, чтобы и машина могла обучать», – такова, по словам Т. Розака, логика технократа [6].

Технократия встраивает человека в мегамшины производства и потребления знания. Технократический подход к цифровизации науки и высшего образования формирует идеал быстрого знания. Такое знание, согласно Д. Орру, измеримо, суммативно и кумулятивно, тождественно информации, существует вне социального и культурного контекстов. Приращение быстрого знания носит линейный, экстенсивный характер; количество знаний и скорость их получения компенсирует ошибки, допускаемые в процессе его получения. Быстрое знание неэкологично, т. е. несоразмерно возможностям человека его интерпретировать, критически осмысливать и ответственно применять. По мнению Д. Орра, быстрое получение знаний, ускорение темпа научных исследований и получения образования, мгновенное включение нового знания в деятельность подрывает устойчивость общества. Применение быстрых знаний порождает так называемые социальные ловушки, в которых выгода для человека и общества рассматривается в ближайшей перспективе, в то время как риски откладываются, переносятся на более поздний этап [8]. Быстрое знание, таким образом, исключает ответственность перед будущим.

В отличие от быстрого медленное знание квалитативно, неотделимо от стремления человека к мудрости (которая не поддается измерению), бережного отношения к последствиям применения знания. Если быстрые знания ориентированы на решение социальных проблем с помощью различных технологий, то медленные знания, в первую очередь, ориентированы на то, чтобы избежать данных проблем. Медленное знание, в отличие от быстрого, формируется в соответствии с конкретными экологическими, экономическими, политическими,

культурными и социальными условиями. Причем медленность не означает медлительность, она основана на тщательности и терпении. Медленное знание приобретается постепенно; познавательная мотивация в этом случае связана с ответственностью, а не с жадностью и амбициями [8]. Медленное знание возникает не из иерархии и конкуренции, а благодаря сотрудничеству; оно базируется на стремлении субъектов познания к диалогу, импровизации и креативному самоосуществлению, самоорганизации, интеллектуальному наслаждению, устойчивому, экологичному сосуществованию. Рефлексия, дискуссия, аналитическая работа, интеллектуальная интуиция не могут быть стандартизированы, алгоритмизированы, подчинены логике технократии, принципам мгновенной результативности и выгоды.

Сторонники медленного движения в университетах предлагают предпринять шаги, направленные на повышение качества знаний за счет замедления их производства и усвоения до более приемлемой скорости. Университеты должны поощрять преподавателей расширять уже полученные знания, заново открывать уже существующие знания и применять их для решения научно-исследовательских и образовательных задач. Так, М. Берг и Б. Зебер [9] призывают создать движение «медленных профессоров» против системы быстрого знания. По их мнению, преподаватели, являющиеся сторонниками *slow movement*, действуют целенаправленно, развивают эмоциональную и интеллектуальную устойчивость образования.

Университетам необходимо способствовать развитию дискуссии среди преподавательского состава о скорости приобретения знаний и их влияния на перспективы и качество образовательного процесса. Проблема состоит в том, что многие люди сегодня поддерживают идею о том, что быстрее – значит лучше, не нужно тратить лишнее время на обдумывание. Быстрое знание рассматривается как самый верный способ достижения поставленных перед человеком и обществом задач. Однако медленное знание на самом деле совсем не медленное. Это знание приобретается и применяется так быстро, как люди могут понять и использовать его в своей деятельности. Учитывая сложность современной жизни и глубину человеческих взаимоотношений, приобретение знания требует и всегда будет требовать времени. Простая информация может передаваться и использоваться быстро, но новое знание является более сложным понятием, часто оно требует переоценки мировоззрения и смены парадигмы, а это может происходить достаточно медленно. Медленное знание – это не возвращение к старым временам, а процесс осмысленного отношения к жизни в целом и к знанию в частности [9]. Медленное знание, таким образом, является одним из аспектов философии *slow life*.

Медленное знание имеет антропологическое измерение. Как отмечают отечественные философы Г. В. Черногорцева и В. А. Нехамкин, «осмысляющее раздумье», требующее от человека высших усилий, противостоит бегству от мышления, позволяет человеку сохранить собственную сущность в условиях технологического роста [10].

Опираясь на различные манифесты, популяризирующие идеи медленного знания [1, 11, 12], можно выделить следующие ключевые характеристики медленной науки и медленного образования:

- диалогичность, понимание познания как отношенческой деятельности;
- многомерность, глобальность и асинхронность познания; структурированность медленного познания канонами философского спора, а не исторической хронологией;

- рефлексивность, не эволюционный, не кумулятивный характер медленного мышления;
- трактовка познания как реализации возможности, потенциала;
- «пористость», не категоричность мышления, открытость случайностям, спонтанность, импровизационность;
- поиск потенциальных ответов на жизненные трудности;
- игровой характер познания, новаторство, прерывность, скачки мысли, добровольность;
- методологический плюрализм и анархизм, освобождение мысли от ограничений традицией.

В целом антитехнократизм и идеи *slow movement*, экологии науки и образования носят критический и нормативный характер, концептуально обосновывают необходимость замены принципа темпоральной нетолерантности темпоральной самоорганизацией преподавателей и студентов, но не дают представление о том, в каких формах реализуется медленное движение в университетах, что оно собой представляет как сфера практикования.

**Результаты и обсуждение.** На наш взгляд, широкими эвристическими возможностями концептуального осмысления медленных практик в образовании и науке обладает антропопрактический подход. В России данный подход складывается на пересечении философской антропологии и философии образования, педагогической психологии и педагогической антропологии (Л. М. Андрюхина, А. М. Лобок, А. А. Попов и И. Д. Проскуровская, В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, С. А. Смирнов, Г. Л. Тульчинский, С. С. Хоружий и др.), предлагающих рассматривать образование не как поле технологических испытаний, нововведений, но как пространство антропологических практик.

Понятие антропопрактики соотносится с понятием нетранзитивного действия, где субъект выступает не только инициатором своего действия и соответствующего влияния на природу и историю посредством создания внешнего по отношению к нему объекта, но и как такой субъект, который распоряжается своим собственным бытием [13]. Понятие антропопрактики восходит и к понятию «забота о себе», практикам самости, которые, по мысли М. Фуко, представляют собой «воздействие субъекта на самого себя, в процесс чего возникает попытка выработки и преобразования самости, а также переход к определенному способу существования» [14, с. 242].

Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков, развивая идею антропологически ориентированного образования, усматривают суть антропопрактик в осознанном и целенаправленном проектировании таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности в деятельности, общественной жизни, культуре и в собственной жизни [15].

А. А. Попов и И. Д. Проскуровская обосновывают необходимость методологического перехода от «человека способного» к «человеку возможному» – антропологическому идеалу, соразмерному современной образовательной практике открытого постиндустриального, цифрового общества. Рефлексия, интерпретация, целеполагание, социально-культурная персонификация и самоорганизация как конституирующие основы антропологических практик в рамках антропопрактического подхода противопоставляются прямому встраива-

нию человека в существующие социально-экономические и политические процессы, а дисциплинарное образовательное пространство – пространству антропологическому [16].

Антропопрактический подход позволяет рассматривать медленную науку и медленное образование как антропологические практики, т. е. способы самосозидания, самоконструирования человека и автопроектирования. Опираясь на идеи отечественного философа Л. М. Андрюхиной [17, с. 184], медленную науку и медленное образование можно отнести к креативным антропопрактикам, обеспечивающим автономию, самоопределение, развитие потенциала индивидуально рефлексизирующего человека.

Диверсификация практик медленного познания формирует антропологическую ориентацию университетов в условиях цифровизации.

Медленная наука и медленное образование как антропологические практики противоположны практикам производственным, стандартизирующим, менеджеральным.

Для менеджерального подхода, реализуемого в современных университетах, характерны: ускоренное получение измеряемого экономического эффекта от вложений в сферу высшего образования и «мобилизационные» методы подобного ускорения, представление о сфере высшего образования, науки и инноваций как о совокупности взаимосвязанных бизнес-процессов [18]; оккупация академическим менеджментом традиционной автономии преподавателей университетов в организации своего рабочего времени, расширение влияния культуры аудита на работу академических профессионалов, реализация политики краткосрочности и быстрой отдачи, стимулирование университетским менеджментом «ниндзя-продуктивности» [19]; превращение знания в товар, отвечающий индивидуальным потребностям потребителя, подчиненность научных исследований критериям внешнего финансирования и конкретным целям, установленным подрядчиками, рост конкуренции и иерархии в академической и студенческой среде, подрывающий основы сотрудничества и коллективной деятельности [20].

По мнению отечественного философа И. А. Герасимовой, менеджеральный, результативный подход к управлению наукой и образованием противоречит таким принципам, как свободомыслие, творческая спонтанность, критическая рефлексия, диалогичность [20]. Именно эти принципы отличают медленное познание от практик скоростной науки и макдональдизации образования.

Медленная наука как альтернатива науке скоростной формирует ответственную исследовательскую и образовательную среду. Критерии медленной науки, а именно – систематичность, понимание фундаментальных принципов и закономерностей, знание деталей, точные расчеты, воспроизводимые эксперименты, новизна и целесообразность, вписанность проектных решений в природную среду, поддержка экспертами, имеют моральное измерение и связаны с профессиональной ответственностью ученых [20, с.109]. Ответственность ученых может быть понята и более широко – как выполнение нравственных обязательств по поддержанию устойчивого развития общества. При этом университеты несут особую ответственность не только потому, что знания, которые они производят, играют неоспоримую роль в ответах на глобальные и системные вызовы, но и потому, что институты образования объединяют разные поколения [12].

В свою очередь медленное образование противоположно «гамбургерному» подходу, основанному на единообразии, предсказуемости и измеримости процессов и результатов [21].

Медленное образование является альтернативой образованию, управляемому на основе стандартов, ассесмента и таргетирования. Медленное образование антропоцентрично, это опыт сотрудничества, приносящий не краткосрочные вознаграждения, но формирующий ответственность за будущее. Медленное образование позволяет студентам осознать себя и свой потенциал в открытом, неустойчивом и многомерном мире, стимулирует их становиться и оставаться любознательными, вдохновляет быть открытыми для разных точек зрения, граждански вовлеченными, ориентированными на устойчивые решения социальных проблем [22].

Менеджерский подход способствует лишь усвоению предзаданных алгоритмов деятельности, препятствуя при этом актуализации креативности, а значит, образование не фокусируется на целостном развитии личности, способной к концентрации ресурсов для выявления и решения проблем, генерации и творческого осуществления замысла, целей и задач деятельности в условиях неопределенности, вариативности, открытости будущего.

В условиях цифровизации медленная наука и медленное образование как гуманитарные антропопрактики противостоят также практикам постгуманистическим.

Постгуманизм апеллирует не к потенциалам человека, но к необходимости радикальной переделки природы человека вплоть до ее преодоления и выхода за пределы человеческого с помощью НБИКС (нано-, био-, информационных, когнитивных и социальных) технологий. Так, например, Р. Курцвейл убежден в возможности существования человеческого разума в его небиологической форме [23]. Постгуманизм не отрицает «экзистенциальные риски» уничтожения или резкого сокращения потенциала земной разумной жизни. Однако с позиции постгуманизма использование технологий в большей степени отвечает интересам человека и запросам на улучшение, чем сопротивление технологическому прогрессу. По мнению Н. Бострома, было бы трагично, если бы, с одной стороны, катастрофа или война с использованием передовых технологий уничтожила разумную жизнь, а с другой – если бы потенциал выгоды от применения технологий не был реализован из-за технофобии и запретов [24]. Дальнейшее развитие НБИКС-технологий, трансфер человеческого разума в машину, цифровая и когнитивная революции, появление Нейронета рассматривается как оптимистичный сценарий преодоления человеком собственной природы и перехода к постчеловечеству.

Медленное образование и медленную науку можно отнести к практикам гуманитарного сопротивления постгуманизму. Как отмечает российский культуролог И. Я. Мурзина, в отечественном образовании практики гуманитарного сопротивления являются реакцией на результаты форсайт-проектов «Детство-2030» и «Образование-2030» и характеризуются противостоянием постгуманизму как «доктрине, основывающейся на представлении о незавершенности эволюции человека и его будущей стадии – постчеловека» [25, с. 101], угрожающей антропологическим и этическим основаниям образования. Риски постгуманистических практик исследователь видит в алгоритмизации и стандартизации человеческого бытия, безынициативности и утрате человеком мотивов к свободному индивидуальному развитию, а также сегрегации, формировании нового типа неравенства в образовании, а именно – противопоставлении доступного, массового, дистантного образования, основанного на обезличивании коммуникации и общении с искусственным интеллектом, и элитарного образования «лицом к лицу» с педагогом.



В отличие от постгуманизма антропопрактический подход обосновывает значение конструктивных, гуманитарных практик образования как актуализации человеческого потенциала. Так, С. С. Хоружий полагает, что деструктивный эффект цифровизации, виртуализации и киборгизации, заключающийся в «эвтании Человека», «игре Человека на понижение (самого себя)», можно преодолеть при условии сохранения «должного соподчинения сфер, при котором сфера технологий сохраняет свою изначальную служебную роль, роль средств, и не узурпирует прерогатив целеполагания, антропологически ей не принадлежащих и неположенных» [26, с. 29]. С позиции антропопрактического подхода опасность представляет не технологический прогресс сам по себе, а выбор человеком стратегии самотрансформации и обновления.

В целом, возможности антропопрактического подхода заключаются, во-первых, в концептуализации медленного движения в университетах как антропологической альтернативы менеджериализму и постгуманизму, усовершенствованию «сырой» природы человека для целей цифровой экономики; во-вторых, в рассмотрении медленной науки и медленного образования не только как концепции или манифеста, но и как набора, репертуара антропологических практик; в-третьих, в обосновании значения медленных практик для самодетерминации, самоорганизации личности, креативного самоосуществления, проектирования себя и в целом – вочеловечивания и гуманизации как антропологической цели высшего образования.

Вместе с тем антропологическое пространство медленных практик в науке и образовании в настоящее время не сформировалось. Сегодня не существует ни четкого определения медленных практик университетов, ни каталогизации наиболее успешных из них. К практикам медленного познания относят, например, медленное активное чтение (вместо гуглизации, поискового запроса), сократический диалог (вместо готовых ответов), игропрактики (вместо тестов), коллаборации, краудсорсинг и нетворкинг (вместо конкуренции), DIY-практики (вместо пассивного потребления информации) и т. д. Сторонникам медленного университетского движения еще предстоит решить вопрос о том, как выстраивать медленные практики, основанные на самоорганизации и самомотивации, в соответствии с внешними требованиями эффективности и результативности исследовательской и образовательной деятельности в интенсивно меняющемся обществе.

Основное противоречие может заключаться в том, что экспансия практик быстрого знания, скоростной науки и учебы соответствует темпу научно-технического прогресса цифрового общества. В то же время антропологическая альтернатива стандартизации, культуре скорости и срочности основывается на «реапроприации времени» (Г. Ловинк) исследовательской работы преподавателей и студентов и зачастую оценивается администрацией и частью академического сообщества как консервативный поворот и сопротивление инновациям. Однако реализация медленных практик наряду с практиками быстрого знания может обеспечить единство преемственности и инновационности в развитии современного университета. Медленные практики в науке и образовании отличает спонтанность, новаторство, доминирование креативности над алгоритмичностью, экологичность как соизмеримость знания и возможности человека его интерпретировать и критически оценить, бережное, ответственное отношение к самим знаниям, их применению и возможным последствиям, что особенно

важно для оценки и предупреждения рисков технологического роста. Парадоксально, но как отмечает британская исследовательница Ута Фрит, медленный подход, т. е. планирование в расчете на долгую перспективу и расширение горизонтов, воспитание будущего поколения ученых, оценка качества, а не количества, не препятствует прогрессу, но ускоряет его [27].

**Заключение. Перспективы трансфера медленных практик в сферу российского высшего образования.** Несмотря на то, что отдельные практики slow life (осознанное потребление, slow food, slow fashion и др.) получают все большее распространение в повседневной жизни, в сфере науки и образования медленные практики слабо институционализированы, не являются трендом и носят преимущественно маргинальный характер. Некоторые медленные практики являются весьма традиционными для высшей школы, но они либо отброшены, либо реализуются формально (наставничество, сохранение и развитие научных школ кафедр, студенческих научных обществ и т. д.). Другие носят инновационный характер и пока не получают должного развития, как, например, практики, связанные с реализацией университетами ESG-принципов (поддержка местного сообщества и низовых инициатив, проведение публичных мероприятий по популяризации науки, создание молодежных хакспейсов и фаблабов и др.). Оптимальный сценарий трансфера медленных практик в сферу российского высшего образования заключается в согласовании и балансе менеджериальных практик, позволяющих повысить продуктивность интеллектуального труда, а значит – и конкурентоспособность университета, и антропологических практик замедления, препятствующих эрозии гуманистического содержания образования и способствующих формированию устойчивой среды университета в условиях цифровизации. Для реализации подобного сценария необходимы не только концептуальное обоснование и манифестация, но и диффузия медленных практик ведущих зарубежных и российских университетов, дальнейшая их популяризация и институционализация.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Slow Thought: a manifesto // Aeon. URL: <https://aeon.co/essays/take-your-time-the-seven-pillars-of-a-slow-thought-manifesto> (дата обращения: 11.05.2022).
2. Маниковская М. А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. № 2 (87). С. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106>.
3. Мамфорд Л. Миф машины. Техника и развитие человечества / пер. с англ. Т. Азаркович, Б. Скуратова. М.: Логос, 2001.
4. Postman N. Technopoly. The surrender of culture to technology. NY: Vintage Books, 1993.
5. Ритцер Дж. Макдональдизация общества / пер. с англ. А. В. Лазарева. М.: Праксис, 2011.
6. Roszak T. Raging Against the Machine // Los Angeles Times. 28.01.2004. URL: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2004-jan-28-oe-roszak28-story.html> (дата обращения: 12.05.2022).
7. Эллюль Ж. Технологический блеф // Это человек. Антология / сост. П. С. Гуревич. М.: Высш. шк., 1995. С. 265–284.
8. Orr D. W. The nature of design: ecology, culture, and human intention. NY: Oxford Univ. Press, 2002.
9. Berg M., Seeber B. The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy // Transformative Dialogues: Teaching & Learning J. 2013. Vol. 6, iss. 3. URL: [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5\\_Berg%26Seeber\\_Slow\\_Professor.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5_Berg%26Seeber_Slow_Professor.pdf) (дата обращения: 25.04.2022).

10. Черногорцева Г. В., Нехамкин В. А. Последствия технического прогресса: социально-философский анализ // Гуманитарный вестник. 2019. Вып. 4 (78). DOI: 10.18698/2306-8477-2019-4-616. URL: <http://hmbul.ru/catalog/hum/phil/616.html> (дата обращения: 05.05.2022).
11. The Slow Science Manifesto. URL: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf> (дата обращения: 25.04.2022).
12. The slow science manifesto. URL: <https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/> (дата обращения: 25.04.2022).
13. Шульц П. Философская антропология. Введение для изучающих психологию / пер. с нем. А. Давидович. Новосибирск: НГУ, 1996.
14. Фуко М. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. Б. М. Скуратова; под общ. ред. В. П. Большакова. Ч. 3. М.: Праксис, 2006.
15. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013.
16. Попов А. А., Проскуровская И. Д. Педагогическая антропология в контексте идеи самоопределения // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 186–198.
17. Андрюхина Л. М. Креативные платформы развития антропных образовательных практик // Креативные основы гуманитарного образования: сб. науч. ст. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. С. 181–217.
18. Попова С. М. От менеджериализма к «медленной науке»: что полезного может дать опыт Нидерландов? // Политика и общество. 2019. № 6. С. 41–54. DOI: 10.7256/2454-0684.2019.6.31714.
19. Абрамов Р. Н., Груздев И. А., Терентьев Е. А. Академическая профессия и идеология «медленной науки» // Высшее образование в России. 2016. № 10. С. 62–70.
20. Герасимова И. А. Проблема «скоростной науки» // Цифровой ученый: лаборатория философа. 2018. Т. 1, № 3. С. 96–113. DOI: 10.5840/dspl20181332.
21. Holt M. It's Time to Start the Slow School Movement // Phi Delta Kappan. 2002. Vol. 84, iss. 4. P. 264–271. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170208400404>.
22. Van der Sluis H. Slow higher education // New Vistas. 2020. Vol. 6, iss. 1. P. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.36828/newvistas.105>.
23. Курцвейл Р. Эволюция разума. Как расширение возможностей нашего разума позволит решить многие мировые проблемы / пер. с англ. Т. П. Мосоловой. М.: Эксмо-Пресс, 2016.
24. Bostrom N. A History of Transhumanist Thought // J. of Evolution and Technology. 2005. Vol. 14. URL: <https://www.jetpress.org/volume14/bostrom.pdf> (дата обращения: 11.05.2022).
25. Мурзина И. Я. Гуманитарное сопротивление в условиях цифровизации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 10. С. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115.
26. Хоружий С. С. Проблема постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергийной антропологии // Философские науки. 2008. № 2. С. 10–31.
27. Frith U. Fast Lane to Slow Science // Scientific Life. 2020. Vol. 24, iss. 1. P. 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.10.007>.

### **Информация об авторах.**

**Горбунова Юлия Александровна** – кандидат философских наук (2013), доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского университета им. С. Ю. Витте, 2-й Кожуховский проезд, д. 12, стр. 1, Москва, 115432, Россия. Автор более 60 научных публикаций. Сфера научных интересов: антропологические практики, цифровизация высшего образования, цифровые технологии в преподавании философии, маргинальная политическая антропология, философия конфликта.

**Боронихина Ирина Олеговна** – старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Московского государственного университета пищевых производств, Волоколамское шоссе, д. 11, Москва, 125080, Россия. Автор 3 научных публикаций. Сфера научных интересов: цифровизация высшего образования, цифровые образовательные технологии, методика преподавания иностранного языка.

О конфликте интересов, связанном с данной публикацией, не сообщалось.  
Поступила 16.05.2022; принята после рецензирования 21.06.2022; опубликована онлайн 22.11.2022.

## REFERENCES

1. "Slow Thought: a manifesto", *Aeon*, available at: <https://aeon.co/essays/take-your-time-the-seven-pillars-of-a-slow-thought-manifesto> (accessed 11.05.2022).
2. Manikovskaya, M.A. (2019), "Digitalization of Education: Challenges to Traditional Norms and Moral Principles", *Power and Administration in the East of Russia*, no. 2 (87), pp. 100–106. DOI: <https://doi.org/10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106>.
3. Mumford, L. (2001), *The Myth of the Machine. Technics and Human Development*, Transl. by Azarkovich, T. and Skuratov, B., Logos, Moscow, RUS.
4. Postman, N. (1993), *Technopoly. The surrender of culture to technology*, Vintage Books, NY, USA.
5. Ritzer, G. (2011), *The McDonaldization of Society*, Transl. by Lazarev, A.V., Praksis, Moscow, RUS.
6. Roszak, T. (2004), "Raging Against the Machine", *Los Angeles Times*, 28.01.2004, available at: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2004-jan-28-oe-roszak28-story.html> (accessed 12.05.2022).
7. Ellul, J. (1995). "The Technological Bluff", *Eto chelovek. Antologiya* [This is a human. Anthology], compiler Gurevich, P.S., Vysshaya shkola, Moscow, RUS, pp. 265–284.
8. Orr, D.W. (2002), *The nature of design: ecology, culture, and human intention*, Oxford Univ. Press. NY, USA.
9. Berg, M. and Seeber, B. (2013), "The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy", *Transformative Dialogues: Teaching & Learning J.*, vol. 6, iss. 3, available at: [https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5\\_Berg%26Seeber\\_Slow\\_Professor.pdf](https://www.kpu.ca/sites/default/files/Teaching%20and%20Learning/TD.6.3.5_Berg%26Seeber_Slow_Professor.pdf) (accessed 25.04.2022).
10. Chernogortseva, G.V. and Nekhamkin, V.A. (2019), "Consequences of technological progress: socio-philosophical analysis", *Humanities Bulletin*, no. 4 (78). DOI: 10.18698/2306-8477-2019-4-616. URL: <http://hmbul.ru/catalog/hum/phil/616.html> (accessed 05.05.2022).
11. *The Slow Science Manifesto*, available at: <http://slow-science.org/slow-science-manifesto.pdf> (accessed 25.04.2022).
12. *The Slow Science Manifesto*, available at: <https://slowscience.be/the-slow-science-manifesto-2/> (accessed 25.04.2022).
13. Schulz, P. (1996), *Philosophical anthropology. Introduction for students of psychology*, Transl. by Davidovich, A., NGU, Novosibirsk, RUS.
14. Foucault, M. (2006), *Dits et écrits. Articles politiques, conférences, interviews*, part 3, Transl. by Skuratov, B.M., in Bol'shakov, V.P. (ed.), Praksis, Moscow, RUS.
15. Isaev, E.I. and Slobodchikov, V.I. (2013), *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh* [Psychology of human education: formation of subjectivity in educational processes], PSTGU Publ., Moscow, RUS.
16. Popov, A.A. and Proskurovskaya, I.D. (2007), "Pedagogical Anthropology in the Context of the Idea of Self-determination", *Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 186–198.
17. Andryukhina, L.M. (2013), "Creative platforms for the development of anthropic educational practices", *Kreativnye platformy razvitiya antropnykh obrazovatel'nykh praktik* [Creative basis of humanitarian education], RSVPU Publ., Ekaterinburg, RUS, pp. 181–217.

18. Popova, S.M. (2019), "From managerialism to "slow science": what use can be gained from the experience of Netherlands?", *Politics and society*, no. 6, pp. 41–54. DOI: 10.7256/2454-0684.2019.6.31714.
19. Abramov, R.N., Gruzdev, I.A. and Terent'ev, E.A. (2016), "Academic Profession and Ideology of "Slow Scholarship"", *Higher Education in Russia*, no. 10, pp. 62–70.
20. Gerasimova, I.A. (2018), "The problem of "high-speed science"", *The Digital Scholar: Philosopher's Lab*, vol. 1, no. 3, pp. 96–113. DOI: 10.5840/dspl20181332.
21. Holt, M. (2002), "It's Time to Start the Slow School Movement", *Phi Delta Kappan*, vol. 84, iss. 4, pp. 264–271. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170208400404>.
22. Van der Sluis, H. (2020), "Slow higher education", *New Vistas*, vol. 6, iss. 1, pp. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.36828/newvistas.105>.
23. Kurzweil, R. (2016), *How to Create a Mind: The secret of Human Thought Revealed*, Transl. by Mosolova, T.P., Ehksmo-Press, Moscow, RUS.
24. Bostrom, N. (2005), "A History of Transhumanist Thought", *J. of Evolution and Technology*, vol. 14, available at: <https://www.jetpress.org/volume14/bostrom.pdf> (accessed 11.05.2022).
25. Murzina, I.Ya. (2020), "Humanitarian resistance in the context of digitalisation of education", *The Education and Science J.*, vol. 22, no. 10, pp. 90–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-90-115.
26. Khoruzhy, S.S. (2008), "The Problem of Post-Human, or Transformative Anthropology in the Light of Synergetic Anthropology", *Russian J. of Philosophical Sciences*, no. 2, pp. 10–31.
27. Frith, U. (2020), "Fast Lane to Slow Science", *Scientific Life*, vol. 24, Iss. 1, pp. 1-2. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.10.007>.

#### **Information about the authors.**

**Yulia A. Gorbunova** – Can. Sci. (Philosophy) (2013), Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Moscow S.U. Witte University, 12/1 2nd Kozhukhovskiy proezd, Moscow 115432, Russia. The author of more than 60 scientific publications. Area of expertise: anthropological practices, digitalization of higher education, digital technologies in teaching philosophy, marginal political anthropology, philosophy of conflict.

**Irina O. Boronikhina** – Senior Lecturer at the Department of Linguistics and Professional Communication, Moscow State University of Food Production, 11 Volokolamskoe hwy., Moscow 125080, Russia. The author of 3 scientific publications. Area of expertise: digitalization of higher education, digital educational technologies, methods of teaching a foreign language.

*No conflicts of interest related to this publication were reported.  
Received 16.05.2022; adopted after review 21.06.2022; published online 22.11.2022.*