

DOI 10.31483/r-102608

Карелин Владислав Михайлович

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОМ МИРЕ

Аннотация: в главе рассмотрены проблемы трансформации ценностных ориентиров в университетском образовании. Показано, что изменения глобальных взаимодействий в политико-экономической и культурной областях приводит к переменам ценностного измерения современного университета. Ключевыми тенденциями такого рода становятся историко-аксиологическая деидеологизация, а также актуализация экологического мировоззрения, представляющего собой особый формат этико-эпистемологического отношения к миру.

Ключевые слова: аксиология, ценности, экология, экологический университет, философия образования, высшее образования, теория университета.

Abstract: the chapter deals with problems of the transformation of value-based landmarks of university education. The author demonstrated that changes in global interactions in political, economical and cultural spheres lead to transformations of the axiological dimension of the modern university. The key tendencies of this kind are historical and axiological de-ideologization, as well as maintenance of ecological mindset, as a sort of special format of ethical and epistemological approach to the world.

Keywords: axiology, values, ecology, ecological university, philosophy of education, higher education, theory of university.

Современное высшее образование в современных исследованиях часто рассматривается в связи с развитием университета как центром не только сохранения и трансляции знания, но и его преумножения. Такое представление истории университета не равно истории педагогики не только потому, что он представляет собой особенный институт, но и из-за того, что порядок соответ-

ствующей специфической институционализации выстраивается на комплексе ценностей, наиболее весомая часть которых рождается лишь в нововременной рефлексии в контексте идеалов эпохи Просвещения.

Такая история продемонстрирована в наиболее известном анализе, проведенном канадским исследователем Биллом Ридингсом в его книге «Университет в руинах» [22], знакомой русскоязычному читателю почти два десятилетия [23]. Университет в том смысле, в каком мы понимаем его сейчас, имеет смысл изучать в отдельных исторических срезах, которые, являют собой серию последовательно сменявших друг друга моделей, базисы которых столь несхожи, что их можно считать парадигматическими. Поэтому имеет смысл вести речь о переходах между разными проектами университета, природа которых определяется всякий раз своими собственными задачами, идеологией, ценностями [2; 38].

Университет, соответствующий современным дискурсам, – это университет эпохи Модерна, кристаллизованный в трех моделях, каждая из которых детерминирована ключевым ценностным императивом; это «кантовская концепция разума, гумбольдтовская идея культуры и сегодняшнее технобюрократическое понятие совершенства» [22, с. 30–31]. В исторической ценностной триаде «разум-культура-совершенство» гумбольдтовский проект соответствует «культуре», и в нем рассуждение об университете становится чем-то бóльшим, чем главная идея, переходя в область рефлексии университета в соответствии как с устремлениями метафизическими, так и ориентирами на практическую деятельность. В это время университет приобретает определенную идеологическую автономию – ему не требуется внешняя политическая воля, он заявляет о собственной способности к установлению своих целей, к рефлексии как в отношении самого себя [14], так и в отношении общества, и в отношении нормативных аспектов культуры и политики.

В этой схеме интересна точка перехода от гумбольдтовского проекта к современному порядку. Гумбольдтовская версия сохраняет свою значимость как

нормативный конструкт, концептуальная рамка, однако в практическом отношении оказывается неприложимой к актуальным реалиям. Компонент такой неприменимости связан с трансформациями политических и экономических процессов, что в целом отвечает критической логике описания университета как идеологического проекта. Помимо инноваций, затрагивающих систему педагогической технологии, гумбольдтовский проект оказался также и провозвестником идеологической опоры представления о культуре, которая в этом случае определяется прежде всего как культура национального государства; задача же университета – служение идеалам национального государства, в производство которых сам же он теперь отчасти и вовлечен [18; 28]. Это совершенно новое положение дел, при котором актер – университет – рефлексивным образом становится и предметом, и источником ценностного дискурса, имеющего не только философский и педагогический смысл, но и фундаментальное социальное и политическое содержание.

XX столетие идею национального государства как некой обязательной единицы политического и культурного устройства мира поставило под вопрос. Границы государств утратили смысл в отношении процессов, сущность которых связана с географией, не совпадающей с контурами политической географии. На протяжении последних десятилетий о таком часто принято говорить с использованием термина «глобализация» и производных слов, которые часто слишком многозначные и недостаточно четко определенные. Обращаясь к идее глобальности, Билл Ридингс и его последователи используют ее преимущественно в качестве экономической метафоры. Переход к сложившемуся порядку отражается и в жизни университета, о котором он пишет так: «...Университет становится институтом иного типа; он больше не связан с судьбой национального государства, так как перестает выступать в роли творца, защитника и распространителя идеи национальной культуры. <...> Университет в свою очередь становится транснациональной бюрократической корпорацией, либо связанной с транснациональными инстанциями управления, таки-

ми как европейский союз, либо функционирующий независимо по аналогии с транснациональной компанией» [22, с. 12].

В этом размышлении речь идет именно об аналогии, а не о механизме работы транснациональной корпорации, равно как и не о том, что университет теперь становится частью некоего глобального процесса. Действительно, сколько ни говорить о процессах глобализации экономики, университеты, даже включаясь в международные проекты, по-прежнему остаются на страже национальных интересов стран, которые они представляют. В определенном отношении такой переход не фундаментальный – корпоративизм как таковой сопровождает всю историю (и предысторию) университета как института, определяемого спецификой и масштабами понимания сообщества, с которым он связан. Указанный же акцент на транснациональном развитии университета, как главного института развития знания, делает необходимым отказ от идеи центрации науки и образования в рамках государства. Эта «постисторицистская», или «постмодерновая» [17], критика, будучи нацеленной на ликвидацию мощи всякого «большого нарратива», содержит нотки неомарксистской критики [3; 26; 27]; но к современному положению дел подходит не под маской негативного разоблачения, а под знаком отстраненного и сдержанного описания.

Бюрократизация, включающаяся следом за механизмами повышения качества (как «совершенства» – этот один из вариантов перевода оригинального слова «excellence») в свете глобальной рыночной метафоры оказывается побочным результатом новой ситуации. Добавляющаяся сюда идеология «совершенства/превосходства» не схожа с прежними идеологиями разума или культуры [10]. Она куда более уязвима: с одной стороны, ее идеология слабее предшествующей: современный университет многолик и множественен, а значит, нет четкого суверенного субъекта, извещающего о миссии университета (как и нет прежней более сильной идеи национальной суверенности).

Если рассматривать идею суверенности университета в корреляции с идеей суверенности национального государства, сопряженной с конструктами гум-

больдтовской эпохи, то при переходе в современный нам контекст наблюдаемый распад университетской институциональной автономии и ослабление его привилегированного статуса в обществе становится причиной для неизбежного расставания с прежним идеологически форматом университета культуры [8; 11].

Может ли быть знание глобальным или неглобальным? В русле рассматриваемой проблематики не случайным будет обращение к проблематике гуманитарного образования. Ведь именно XIX век – столетие «университета культуры» – оказался и временем оформления гуманитарного знания как специализированного научного пространства, вокруг которого появилось множество дискуссий как о природе «неестественнонаучного» знания, так и о легитимности гуманитарного как все-таки научного в плане его методологической организованности. Тогда как век XX оформляет контуры междисциплинарности и трансдисциплинарности, допускающей, а то и требующей включения достижений гуманитарных наук в исследования, наиболее перспективные из которых все чаще видятся как дисциплинарно комплексные. В общем, пресловутая гуманитарность, становится радикальным образом снова проблематизированной.

Однако, пытаясь занять позицию, внешнюю по отношению к этой сфере, можно задать вопрос о наличии у нее собственных аутентичных императивов. К числу таковых – на первый взгляд, может быть отнесен семантически и этимологически близкий императив гуманности – как абсолютно неполитический, транскультурный, сверхприродный и т. п. Не вдаваясь в критику возможности социально недетерминированных конструкторов (которая может быть реализуема на базе социальной феноменологии, постпозитивистских подходов и т. д.), обратим внимание на то, что связанная с образованием гуманность, часто идентифицируется как феномен демократический, т.е. конечном счете как политический концепт [5; 16; 25].

Демократичность, в свою очередь, используемая в качестве предиката, находит применение на территории гуманитарного знания как своеобразный

инструмент гуманитарного мышления – и соответствующих областей – гуманитарных наук и гуманитарного образования. Именно риторическое ослабление идеи демократии – несмотря на ее сохраняющуюся при этом функциональность становится связующим звеном, легитимирующим отождествление «гуманного» и «гуманитарного», что находит явное отражение в концепциях ряда современных исследователей [4; 6; 7; 21; 34; 35; 37]. Но демократия не есть некая единая система, это весьма разнородный феномен. Поэтому здесь возникают другие вопросы. Не слишком ли тотальна такая идея, пусть и порой взятая в метафорическом виде? А значит, при своей «мягкости» не слишком ли она жестко задает универсальность – не только темпоральную, но и пространственную? В ответ на эти сомнения возникает другой вопрос: может ли знание быть глобальным или неглобальным?

Такая проблема не нова для наук о природе, естествознания, технических, точных наук. В их истории неоднократно возникали и развивались средства, облегчавшие взаимодействие ученых, разделенных границами государств и институций, – будь то общенаучные языки (как естественные, так и формальные) или средства и институты массовой коммуникации (прежде всего научная периодика и специализированные мероприятия). Назначение этих средств – очевидно, помощь в установлении консенсуса по поводу понимания общей реальности – более чем глобальной. Девиации же вроде «арийской физики» или «советской агробиологии», со временем становясь нежизнеспособными, только все сильнее доказывали безусловную универсальность научного знания как такового. Иное дело – «науки о духе», которые, как убеждали представители герменевтики и неокантианства, вполне способны или даже должны иметь дело не с универсальным, а с единичным [29]. Или, говоря более близким нашей проблематике языком, – локальным.

В продолжение разговора можно сформулировать два тезиса о статусе гуманитарности – противоположных по формулировке, впрочем, не обязательно

содержательно принципиально противопоставимых, – о глобальности и локальности гуманитарного знания.

Гуманитарное – это локальное. Следуя этой мысли, можно предположить, что локальность можно представить в качестве одного из фундаментального аспекта гуманитарного знания. Действительно, познавательный опыт взаимодействия или переживания – никак не универсальное. Локальности, с которыми взаимодействует наука, могут быть обширнее, но все равно сохранять границы. И хотя очерчивание этих пределов возможно определить как идеологическое (в разных смыслах) действие, у него есть совершенно инструментальные прагматически задачи, в частности, связанные с образованием. Скажем, хотя и сложно представить *науки*, которые могли бы называться «история *родного* края» или «*родная* речь», однако такие *образовательные дисциплины* в учебных планах вполне возможны и существуют без «генетического» содержания, но с «территориальным». В подобных примерах сохраняется место для суверенной идеологии, конституирующей образовательные и научные границы. Однако здесь же легко найти примеры абсолютно контингентно возникающих границ локальности. Так, историческое знание, связанное с отдельным населенным пунктом без труда, может быть как предметом изучения школьной или вузовской образовательной программы, так и предметом исследования вполне научными методами. И вместе с тем – ни в первом, ни во втором случае не иметь никакой содержательной ценности в больших территориальных масштабах, – которые могут быть как глобальными, так и, кстати, оставаться в пределах собственно национального государства. Аналогичные иллюстрации можно смоделировать или найти в числе других областей – литературы, искусства и т.д [24].

Иной тезис: гуманитарное – это глобальное. Именно в глобальности гуманитарного знания мы убеждаемся всякий раз, когда проводятся международные конференции, когда редакторы научных журналов стремятся включить свои издания в международные библиографические базы, когда организуются программы студенческого обмена и т. п. С этим же мы сталкиваемся, изучая зару-

бежные исследования по русской философии, советской истории и т. д. Гуманитарное знание глобально, когда устанавливает закономерности исторического процесса, развитие психических процессов, эволюцию языка и т. д.

Как и в предыдущем случае, речь о двух аспектах науки и образования – концептуальном предмете и сообществе. При этом как то, так и другое подлежит рассмотрению в масштабах глобальных или транснациональных.

Два тезиса – о локальности и глобальности гуманитарного – полностью противоположны, но друг друга не отрицают. В реальной практике их реализация совместима, но не строго необходима, и их взаимодействия или взаимодополнения не требует. Такая ситуация не парадокс, а проблема, которая в силу своей диалектической формы не требует обязательного решения, а может служить средством представления положения дел. Соответствующая постановка вопроса – о локальности или универсальности гуманитарного образования – имеет в философском смысле предельный и потому фундаментальный характер. В силу этого возможность получить ответ далеко не означает того, что им может быть исчерпана проблема.

Опыт понимания как индивидуальный и локальный географически соответствует идее гуманитарного образования как национальному феномену, потенциально нетрансформативному и идеологически консервативному, т.к. именно идеологический порядок сильнее всего участвует в установлении границ. Глобальное – как трансграничное и в конечном счете транснациональное – гуманитарное образование будет принципиально прогрессивным в силу своей принципиальной трансформативности. Постоянное отрицание собственного предела связано с проблемно-ориентированной направленностью, требующей сдвигания границы не только в плоскости политико-географической, но и в концептуальном плане, таким образом, требуя собственной интеграции с любыми отраслями знания и практики, в том числе и не с родственными.

Такая дихотомия не предполагает подходящих оценочных подходов, которые традиционно могли бы позитивно или негативно оценить ее полюса как

«чрезмерно ригидный» или «чрезмерно революционный». Метафорика национальности/транснациональности, в свете которой развиваются наука и образование служит не только способом описания их строения, но и средством представления контекста этой динамики, что позволяет наш вопрос без труда сохранить в статусе предельного и фундаментального [12].

Наиболее актуальная часть этого контекста связана с состоянием сверхсложности, которая представляет собой условие стирания и дисциплинарных разграничений, и границы с практикой – как той реальностью, в которую в условиях современности органично оказывается погруженной и наука, и образование. Это ситуация, в которой не только комплексность изучаемых проблем умножается на их динамическую неопределенность, но и проблематизируются собственные условия понимания.

Возможность реализации, требуемой для этого рефлексивной самообращенности оказывается одной из важных особенностей современного гуманитарного познания, которая удивительным образом дает ему преимущество по сравнению с теми дисциплинарными областями, которые оказываются направленными на внешние предметы. Еще более рефлексивной оказывается ситуация, в которой основания понимания проблематизации связаны сразу и с гуманитарным научным познанием, и с образовательной практикой – т.е. с той средой, которую и способен предоставлять современный университет.

В аксиологическом плане эта среда может ориентироваться на ценностный комплекс, который будет также не внутренним, а контекстуальным, и вместе с тем не трансцендентным. Этика ответственности как порядок, о котором говорит Рональд Барнетт в своем проекте экологического университета [30; 31; 32], становится не точечным трансцендентным императивом, не условием, а своеобразным дискурсивным содержанием всякой деятельности – практической, исследовательской, образовательной [36].

«Экологическая идеология» университета связана с особым интеллектуальным поворотом к рефлексии по поводу биосферы и отношения к проблемам

экологии в традиционном смысле, вероятно, в самую последнюю очередь. Ключевые векторы в данном случае – аксиологические и эпистемологические, существующие и развивающиеся совместно и взаимообусловленно. Экология в данном случае должна пониматься, скорее в исходном этимологическом смысле – как изучение «ойкоса» – окружающего мира как собственного и обжитого. Именно его «обжитость» и составляет специальное социально-культурную его специфику, определяемую, в частности, знаковыми, институциональными и коммуникативными отношениями, структурирующими и поддерживающими его динамику.

Аксиологический аспект экологического университета разворачивается в логике этики ответственности. Надо заметить, здесь оба понятия – и «этика», и «ответственность» – в своем сочетании несколько выходят за рамки традиционного этико-философского пафоса. Ответственность отражает связанность субъекта в системе образования с окружающим миром, а также готовность быть ответственным, т.е. «отвечать» – реагировать на изменения и контекстуальные сдвиги, имеющие место в мире. Радикально новой идею такого реагирования, как фундаментального адаптационного средства, нельзя назвать; однако новым в этом случае следует считать специфику мира, изменчивость которого является не просто его чертой, а базисной характеристикой, детерминирующей весь его современный образ [9]. Общепринятый ценностный смысл в этом случае из рассмотрения не устраняется, но оказывается частным по отношению к новой идее экологии. Такое понимание экологии допускает и даже требует включения антропологического измерения, выстраивающегося на ориентированности на будущее не только в оптике планирования и прогнозирования, но и в оптике связанных с темпоральностью экзистенциальных категорий надежды, прогнозирования и т.д. [20]. «Должен ли и может университет остаться прежним – вопрос так стоять не может. Университет – этот тот общественный институт, которым общество грезит об ином. Даже *прежним* он может быть толь-

ко в *мечте* – об утраченном идеале знания и его обретении» (курсив автора) [19, с. 9].

Аспект эпистемологический с реализацией аксиологического аспекта связан напрямую. Как определить активность субъекта, встроенного в систему университета? Прежде всего как познавательную – но не просто как воспринимающую-познающую, а как активно исследующую; идея же активности состоит и в готовности реагировать и взаимодействовать с миром в точках кризисов, т.е. в точках кристаллизации научно-исследовательских и научно-практических проблем. Именно в этом контексте субъекта университета стоит определять как практикующего эпистемолога [1; 33]. В таких условиях гуманитарному знанию принадлежит функция поиска задач, требующая реализации во внепарадигмальной логике, т.е. такой, которая всегда видит основания метастабильными и принципиально готова поставить их под вопрос. Более того, готовность такого поиска требует серьезной перефокусировки мышления с фактического и исторического содержания на эпистемологическую проблематизацию, что принципиально значимо уже на уровне общеобразовательного гуманитарного развития студента высшей школы [13; 15].

Мир, с которым образовательная структура взаимодействует, не только природный (в смысле «природности», рассматриваемой естествознанием), но и символический и социальный. Порядок реализации ценностей, таким образом, может быть оценен как коммуникативный. Здесь раскрывается коммуникативность как взаимодействие и также как экология.

Обращение к транснациональному контексту в настоящее время особенно остро проблематизирует ценностные трансформации образования. Процессы глобализации делают возможным рассмотрение динамики образования в коммуникативной оптике, однако деглобализационные тенденции составляют пока еще мало структурированное и потому пока еще недостаточно осмысленное предметное поле. Следует предположить, что исследователю в данном отношении не нужно проявлять избыточной осторожности по отношению к эмпириче-

ской стороне своих интересов, если будет взят во внимание принципиальный сверхсложностный [1] характер социальных процессов современности и обязательно и неизбежно – процессов, протекающих в университетской среде.

Список литературы

1. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 2008. – №6. – С. 46–56.
2. Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, И.А. Алексеева [и др.]. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2017. – 428 с.
3. Земляной С.Н. Критическая теория // Большая российская энциклопедия. В 35 т. Т. 16. / С.Н. Земляной. – М.: Большая российская энциклопедия, 2010. – С. 67.
4. Иглтон Т. Медленная смерть университета / Т. Иглтон; пер. с англ. Е. Бучкина // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 2016. – №2. – С. 109–112.
5. Карелин В.М. Трансформации современного университета: социально-философские аспекты // Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, М.Р. Арпентьева, И.А. Алексеева и др. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2017. – С. 41–50.
6. Карелин В.М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум) / В.М. Карелин // *Высшее образование в России*. – 2017. – №4. – С. 76–87.
7. Карелин В.М. Критическое мышление в университете: о значении гуманитарных наук / В.М. Карелин // Педагогические науки и образование в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации: монография. – Пенза, 2016. – С. 21–33.

8. Карелин В. М. Культурные трансформации высшего образования: на пути к университету эпохи сверхсложности / В.М. Карелин // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – №3–1. – С. 166–172.

9. Карелин В.М. Медиатизация образования: от инноваций до переформатирования / В.М. Карелин // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 20–23. DOI 10.31483/r-33396.

10. Карелин В.М. Расставаясь с университетом культуры. Миссия университета и ТНК-идеология / В.М. Карелин // Образование и право. – 2018. – №1. – С. 250–253.

11. Карелин В.М. Социально-эпистемологические факторы модернизации современного университета / В.М. Карелин // Развитие образования. – 2019. – №3(5). – С. 25–27. DOI 10.31483/r-33300.

12. Карелин В.М. Тенденции развития современного университета в геосоциальном аспекте / В.М. Карелин // Геопространственные исследования общественных и природных систем: теория и практика: сборник статей. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 39–42. DOI 10.31483/r-33310.

13. Карелин В.М. Проблема формирования и развития познавательной активности в педагогике / В.М. Карелин // Дидактические проблемы модернизации российского образования: материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Н.А. Сорокина. – Тула: ТГПУ им. Л.Н. Толстого Тула, 2003. – С. 260–263.

14. Карелин В.М. Современный университет перед легитимационными вызовами / В.М. Карелин // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2016. – №3. – С. 9–17.

15. Карелин В.М. Предмет философии как проблема в регистре современности: стилистика учебного курса / В.М. Карелин, Н.И. Кузнецова // Вестник

РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2017. – №4–2(10). – С. 298–305.

16. Карелин В.М. Феномен университета в перспективе философского осмысления / В.М. Карелин // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2016. – №4(6). – С. 9–18.

17. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

18. Люббе Г. Гельмут Шельски как основатель университета / Г. Люббе // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 65–86.

19. Маяцкий М. Университет называется / М. Маяцкий // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 4–17.

20. Миттельштрасс Ю. Будущее науки и настоящее университета / Ю. Миттельштрасс // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 100–121.

21. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум; пер. с англ. М. Бендет. – М.: ВШЭ, 2014. – 192 с.

22. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс; пер. с англ. А.М. Корбута. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – 304 с.

23. Ридингс Б. Университет в руинах. Главы из книги / Б. Ридингс; пер. с англ. А. Ярина // Отечественные записки. – 2003. – №6 (15).

24. Социально-гуманитарная статья: эпистемологический и культурно-исторический ракурс (часть 1) / Н.И. Кузнецова, М.Б. Сапунов, И.Б. Короткина [и др.] // Высшее образование в России. – 2017. – №7. – С. 46–68.

25. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе / П. Фейерабенд. – М.: АСТ, 2010. – 378 с.

26. Хоркхаймер М. Традиционная и критическая теория / М. Хоркхаймер // DOXA. URL: <https://doxajournal.ru/translations/ctheory> (дата доступа: 04.01.2022).

27. Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты / М. Хоркхаймер, Т.В. Адорно; пер. с нем. М. Кузнецова. – М.-СПб.: Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

28. Шельски Г. Уединение и свобода / Г. Шельски // Логос. – 2013. – №1 (91). – С. 65–86.
29. Яковенко Б. Вильгельм Виндельбанд // Виндельбанд В. Избранное. Дух и история / Б. Яковенко; пер. с нем. – М.: Юрист, 1995. – С. 659–670.
30. Barnett R. Realizing the World-Class University: An Ecological Approach // World Class Universities / Ed. by Sharon Rider, Michael A. Peters, Mats Hyvönen, Tina Besley. Singapore: Springer, 2020. P. 269–283. DOI:10.1007/978-981-15-7598-3-16.
31. Barnett R. The Coming of the Ecological University // Oxford Review of Education. 2011. Vol. 37, No. 4. P. 439–455.
32. Barnett R. The Ecological University: A Feasible Utopia. NY: Routledge, 2017. 228 p.
33. Barnett R., Bengtsen S. Universities and Epistemology: From a Dissolution of Knowledge to the Emergence of a New Thinking // Education Sciences. 2017. №7. DOI: 10.3390/educsci7010038
34. Eagleton T. The Death of Universities // The Guardian. 2010. Dec. 17. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2010/dec/17/death-universities-malaise-tuition-fees>.
35. Eagleton E. The Slow Death of the University // The Chronicle of Higher Education. URL: <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/> (дата обращения: 06.04.2015).
36. Stratford R. Educational philosophy, ecology and the Anthropocene // Educational Philosophy and Theory. 2019. No 51 (2). P. 149–152.
37. Nussbaum M.C. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2015.
38. World Class Universities / Ed. by Sharon Rider, Michael A. Peters, Mats Hyvönen, Tina Besley. Singapore: Springer, 2020. 289 p. DOI:10.1007/978-981-15-7598-3.

Карелин Владислав Михайлович – канд. филос. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Россия, Москва.