

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.В. ПАНФИЛОВА***Реформирование
высшего образования в России:
демократизация или бюрократизация?**

О реформировании высшего образования в России сказано много. Подавляющее большинство участников обсуждения выражают в лучшем случае озабоченность грядущими результатами реформ, в худшем – полностью их не приемлют. Единственные, кого, похоже, не тревожат результаты, – это сами “реформаторы” и сформированный ими аппарат чиновников, занятых реорганизацией учебного процесса. Поддержке реформаторских устремлений со стороны этой социальной группы не приходится удивляться: высокая и стабильная зарплата, особенно в период кризиса, делает привлекательной любую работу. А уж если учесть демократическую риторику, сопровождающую реформы, то желание людей принять участие в столь “благородном” начинании становится совершенно понятным. Ведь реформы, как было заявлено, принимаются не только с целью модернизации отечественной системы образования, но и с целью ее демократизации, обеспечения равных возможностей получить высшее образование для представителей всех регионов России, а также с целью удешевить высшее образование, повысив эффективность государственных затрат на него.

Никто не задавался целью создавать новую бюрократическую прослойку или расширять старую. Однако она сложилась и быстро увеличивается, что, очевидно, и есть один из объективных результатов реформирования системы образования. Почему так получилось и как оценивать это явление, каковы его последствия для образования?

Парадоксы реформирования

Автору настоящих строк неоднократно доводилось высказывать критические соображения по ряду аспектов реформирования системы высшего образования в России [Панфилова, 2008^а; 2008^б; Панфилова, Ашин, 2006]. В статье, опубликованной в соавторстве с Г. Ашиным на страницах данного журнала, мы оспорили оценки грядущих изменений в системе высшего образования, предложенные Н. Покровским. В том, что Покровский расценивал как радикальные изменения, соответствующие потребностям современного общественного развития, и предлагал принять как должное, мы усмотрели покушение на сам принцип организации университета, ознаменовавшее собой начало ликвидации высшего образования в России, а потому и выразили свой протест против подобных нововведений. Тогда в пылу полемики по существу вопроса

Панфилова Татьяна Васильевна – доктор философских наук, профессор Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД РФ.

мы не придали особого значения новшеству, обозначенному в статье Покровского как *“тотальное управление качеством учебного процесса”* [Покровский, 2005, с. 149]. Хотя автор не вдавался в подробности по поводу того, кто будет осуществлять *“тотальное управление”*, из контекста явствовало, что имеется в виду некий управленческий аппарат, находящийся внутри университета, но обеспечивающий его функционирование в качестве экономической корпорации, а вовсе не образовательного учреждения в традиционном смысле слова.

Все это всплыло в памяти теперь, когда обнаружилось, что руководство Министерства образования и науки игнорирует любые замечания в адрес реформ, то есть ведет себя в высшей степени недемократично. Поневоле встает вопрос, сочетается ли тотальный административный контроль с демократизацией? К тому же недавние победные реляции министра образования и науки А. Фурсенко по поводу внедрения ЕГЭ и последующие события, связанные с выявлением количества поддельных справок для поступления в вузы, вынуждают вновь обратиться к реформе высшего образования, но под иным углом зрения: достигнута ли столь важная цель реформ, как демократизация высшего образования? Думается, в первую очередь, следовало бы разобраться в используемых понятиях, чтобы в дальнейшем называть вещи своими именами. В частности, что понимается под демократизацией высшего образования?

На первый взгляд, тут и говорить не о чем: кто не знает, что такое демократизация? Но если попробовать применить это понятие к разным областям общественной жизни, появляются моменты, требующие пояснений. Так, применительно к государству мы исходим из того, что в идеале демократия – это народовластие, и стало быть, демократизация предполагает всевозрастающее значение волеизъявления народа при формировании властных структур. Можно ли безоговорочно перенести это представление о демократизации на сферу образования, в которой задействованы, с одной стороны, преподаватели, с другой – студенты? Есть ли возможность сочетать тут волеизъявление обеих сторон к обоюдному благу и ради совершенствования процесса образования, включая совершенствование управления им?

Первое, что приходит на ум при упоминании демократизации высшего образования, – мысль о его доступности. Мысль, действительно, принципиально важная. Но исчерпывается ли ею это понятие в применении к высшему образованию? Попробую несколько переиначить тот же вопрос. Если всем желающим обеспечена доступность высшего образования, можно ли считать такую организацию высшего образования демократичной? Например, если сделать высшее образование доступным для всех путем снижения требований к нему, будет ли таким образом обеспечена демократизация образования? Формально – да! Фактически мы получаем результат, противоположный искомому, ибо формальное соответствие заявленному требованию достигнуто за счет превращения массового высшего образования в среднее специальное, и стало быть, собственно высшее образование оказывается еще менее доступным, чем до сих пор.

Обратимся к практике. Деление высшего образования на две ступени – бакалавров и магистров – по видимости позволяет студенту самому распределить время, отведенное на учебу в институте. В действительности степень бакалавра примерно соответствует тому, что раньше называлось *“незаконченным высшим образованием”*, а попросту – *“недоучкой”*. Но если раньше студент с первого курса начинал заниматься все-таки по программе высшей школы и настраивался на необходимость соответствовать требованию более высокого уровня мышления, то теперь положение кардинально изменилось. Поскольку основная масса студентов ограничивается первым этапом обучения в вузе – бакалавриатом, программу для этого этапа обучения приходится составлять особо, ибо она должна быть относительно завершенной и укладываться в отведенное для обучения время. Соответственно меняются и требования: нельзя же с бакалавра спрашивать так же, как с магистра. Поневоле приходится ограничиваться уровнем среднего, а вовсе не высшего профессионального образования.

Разделяю опасения той части педагогического сообщества, которая подозревает, что в результате введения технического бакалавриата будет окончательно разрушена

система техникумов, тогда как полноценным высшим образованием молодые люди в массе своей останутся не обеспечены. Зато министру Фурсенко подобные опасения совершенно чужды. В интервью “Независимой газете” 4 сентября 2008 г. он заявил: “Я не вижу в этой модели ничего плохого. Технический бакалавриат, готовящий специалистов, по престижности соответствует университетскому образованию. Это уже совсем не техникум, он на порядок выше”.

Отмечу два обстоятельства: 1) если бакалавриат уже соответствует университетскому образованию, зачем нужна магистратура? 2) слова министра обращены к преподавателям, знающим, что такое учебный процесс и каких результатов можно ожидать в случае его изменения. Тем не менее их опыт просто игнорируется. Начальству, как говорится, виднее. Можно ли считать это проявлением демократизации?

В действительности получению полноценного высшего образования ныне призвана служить магистратура. Однако поступление туда в значительной мере обусловлено случайными для образовательного процесса обстоятельствами. Ведь магистратура изначально замысливалась как полностью платная, что не особенно афишировалось, и стало быть, она доступна далеко не каждому бакалавру. Так и получилось, что, расширив доступ для поступления в вуз всем выпускникам школ ценой снижения требований к абитуриентам, мы в то же время урезали возможность получить полноценное высшее образование даже хорошо успевающим студентам, если они недостаточно материально обеспечены. Это и есть искомая демократизация?

Наличие подобных инверсий побуждает пристальнее вдуматься в суть используемых нами понятий, без четкого определения которых мы рискуем постоянно вводить в заблуждение и самих себя, и окружающих. Первые же вопросы, заслуживающие рассмотрения в этой связи: кто является субъектом системы высшего образования и каким образом последнюю следует демократизировать?

Проблема субъекта высшего образования

Опираясь на формальное определение субъекта и объекта, получим, что в процессе обучения преподаватель является субъектом – носителем знаний, а учащийся – объектом его педагогического воздействия. Продолжая рассуждать с формальной точки зрения, демократизацию высшего образования следовало бы осмысливать как уменьшение давления на учащегося со стороны преподавателя или как расширение возможностей учащегося для дополнительного педагогического воздействия. Наверное, по-своему правильно и то и другое, что свидетельствует о частичности и ограниченности каждой из позиций. Ведь обе они опираются на представление об обучении как о процессе передачи информации от обучающего обучаемому. При таком понимании образовательного процесса распределение функций субъекта и объекта между, соответственно, преподавателем и студентом вполне оправдано. Ярчайшее проявление демократизации подобным образом истолкованного процесса обучения – компьютеризация: воздействие со стороны преподавателя сводится к минимуму, тогда как возможность выбора информации и ее доступность стремятся к бесконечности.

Если полную компьютеризацию образования принять за проявление демократизации, то на этом можно было бы и успокоиться: компьютеризация системы образования идет полным ходом, никто не оспаривает ни ее важности, ни ее своевременности, значит, полная демократизация образования, особенно высшего, не за горами. Учащиеся получают неограниченный доступ к информации, тогда как надобность в преподавателях практически отпадет.

И все бы хорошо, если бы не мучили проклятые вопросы: чем будет руководствоваться учащийся, приступая к выбору информации; на каком основании выбор будет производиться и во имя чего осуществляться; как впишется полученная информация в систему представлений учащегося; как он ее освоит и как истолкует; какие выводы сделает и пр. Дело в том, что из формально истолкованного процесса обучения исключены как развитие мыслительных способностей учащегося, так и вся область

ценностей и смыслов, определяющих направленность образования, его значимость как для самого учащегося, так и для общества. Причем маловероятно, чтобы кто-то взялся доказывать ненужность всего перечисленного в повседневной жизни. Вопрос о происхождении ценностной ориентации многие стараются попросту не связывать с процессом образования, отрывая воспитание от обучения, как принято в бихевиоризме. В действительности обучение, понятое как передача информации или навыков какой-то деятельности, не является образованием в полном смысле слова. Это, скорее, разновидность дрессировки.

Учтены ли все эти сложности в официальных документах, касающихся образования? Обратимся к приоритетному национальному проекту “Образование”, в котором суть инновационного образования выражена броской, но обтекаемой фразой: “Не догонять прошлое, а создавать будущее”. Фраза столь же правильная, сколь ни о чем не говорящая: ведь “инновацией” можно назвать любое нововведение или новообразование; в этом слове нет и намек на то, **какое** будущее мы намерены создать. Зато дальше дается пояснение: “В лучших своих образцах оно (инновационное образование. – *Т.П.*) ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно” [Приоритетный... 2007].

То, что образование не должно ограничиваться передачей знаний, сомнений не вызывает. А вот что такое “базовые компетенции”? Имеются ли в виду основы саморазвития личности, обеспечивающие субъектность учащегося, его способность самостоятельно критически мыслить? Боюсь, что нет, причем по двум причинам. Во-первых, из дальнейшего текста документа следует, что “помимо освоения знаний не менее важным становится освоение техник, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию. Знания при этом осваиваются применительно к тем умениям, которыми овладевают учащиеся в рамках инновационных образовательных программ” [Приоритетный... 2007]. Другими словами, акцент делается на умения и на технические средства получения знаний, а вовсе не на развитие личности. Во-вторых, документ составлен так, что без разъяснений компетентных лиц, каковыми оказываются чиновники, ответственные за реформы, не обойтись. Их посредничество между преподавателями и студентами запрограммировано. Нетрудно догадаться, что базовые компетенции будут формулироваться так, чтобы они подпадали под “тотальное управление качеством учебного процесса”. Значит, никакой самостоятельности со стороны преподавателя! Если в базовые компетенции не вписываются мировоззренческие или ценностные установки, тем хуже для них. Они изымаются из учебного процесса, и в качестве базовой характеристики студента останется, например, его способность перегруппировать полученные знания или найти новую информацию по нужной теме.

Конечно, представление о ценностях может сложиться и за пределами образовательного процесса как бы само собой в результате стихийного приспособления сначала ребенка, а потом и подростка к окружающему миру, но вероятнее всего, так он усвоит “закон джунглей”, а вовсе не гуманистические ценности развития личности. Последние сами собой не складываются, им надо учиться. Вопрос: как?

Гуманистическая педагогика давным-давно рассталась с механистическим распределением функций между участниками образовательного процесса, переосмыслив саму суть последнего. Получение образования – процесс совместной деятельности преподавателя и учащегося, в положительных результатах которого по-своему заинтересованы обе стороны. Высшее образование в этом отношении продолжает традицию школьного, ибо студент обладает прочными знаниями, если они становятся его личностным достоянием, вписываются в его систему ценностей и согласованы с его опытом общения с другими людьми и с общественными образованиями. Подчеркиваю, что речь идет о прочных знаниях, а не об информации. Последнюю еще надо “переварить”, для того чтобы она стала личностным достоянием. Справится ли студент с этой задачей без помощи преподавателя? Как правило, не справляется. Гуманистические

ценности от рождения не даются, и обучиться им по принципу передачи информации невозможно. Они складываются (или укрепляются) у учащегося только в ходе совместной с преподавателем деятельности.

Все сказанное – азы гуманистической педагогики, в соответствии с которой процесс обучения является процессом умственного развития учащегося, процессом становления его личности. Стоит ли повторять азы? Выходит, стоит, раз о них стараются забыть. Гуманизм с его акцентом на творческое развитие личности нынче у нас не в моде. Если перед нашей системой высшего образования поставлена задача “воспитывать потребителя”, как заявил министр образования Фурсенко на Всероссийском молодежном форуме “Селигер-2007”, организованном движением “Наши” (см. [Мазурова, 2007]), то проблема умственного развития учащихся отпадает сама собой. К тому же гуманистическая педагогика активно разрабатывалась советскими педагогами и психологами. А от такого наследия нынешние реформаторы старательно открещиваются. А жаль! Советская педагогическая и психологическая мысль не только соответствовала мировым стандартам, но в значительной степени определяла их, чего не скажешь о нынешних отечественных психологии и педагогике.

Больше того, гуманистическая педагогика ориентирована на воспитание творческой личности, способной не только осознать свой долг перед обществом, но самостоятельно сформулировать цели своей общественно полезной деятельности и выработать адекватные средства ее осуществления. Реформированная же система образования предусматривает жесткие ограничения в творческих устремлениях. «Нам такое количество творцов совсем не нужно, – заявил министр образования Фурсенко, отвечая на вопросы “Независимой газеты”. – Не менее важно готовить людей, которые могли бы квалифицированно использовать знания и умения для претворения в жизнь идей, предложенных другими людьми».

Кто возражает против того, что специалисты среднего звена, способные грамотно реализовывать имеющиеся проекты, тоже нужны? Но надо ли всю систему высшего образования переориентировать на выполнение чужих проектов, то есть фактически свести высшее образование к среднему? Формально вроде бы никто этого не предлагает. В официальных документах речь идет, например, об укреплении образования как института социального развития, а на деле, разъясняя суть министерских решений, министр невольно показывает, что за благообразными формулировками кроется переориентация отечественного высшего образования с разработки инновационных проектов на реализацию проектов, разработанных зарубежными специалистами, а стало быть, о самостоятельном развитии страны не может быть и речи.

Все сказанное о процессе обучения существенно меняет взгляд на демократизацию образования. Поскольку образовательный процесс предстает как процесс содержательного взаимодействия между преподавателем и студентом при их обоюдной заинтересованности, то субъектом образования оказывается учащийся, настроенный на развитие собственной личности в ходе обучения, в единстве с преподавателем, способным посодействовать ему в этом устремлении. Иначе говоря, субъектом образовательного процесса оказывается не любой молодой человек, которому повезло поступить в вуз, и не любой человек, занимающий должность преподавателя, а только они оба в совместной деятельности по обучению и воспитанию. Соответственно, для студента демократизация образования означает расширение возможности дальнейшего умственного развития и совершенствования личности с помощью преподавателя, тогда как для последнего – расширение возможности плодотворного взаимодействия со студентом.

Демократизация высшего образования состоит отнюдь не в освобождении студентов от требовательных преподавателей, а в их совместном освобождении от помех творческой работе по обучению и воспитанию. Реформа высшего образования оправдана, если она направлена на совершенствование образовательного процесса, если она способствует развитию личности как студента, так и преподавателя. Отвечает ли этим требованиям нынешняя реформа высшего образования?

Качество “исходного материала”

Начну с подготовки к поступлению в вуз. Внедрение ЕГЭ, по утверждению Фурсенко, обеспечит каждому желающему возможность поступления в вуз. А достаточно ли одного желания? Как быть с уровнем подготовки абитуриента? Ведь ЕГЭ ориентирует будущего абитуриента в лучшем случае на запоминание учебного материала, в худшем – на умение выбрать из нескольких вариантов правильный, но никак не на самостоятельное мышление. В результате выпускники школ получают ложную установку: они поступают в институт уверенные в том, что процесс обучения сводится к получению информации, которой они пока не располагают, и дело преподавателя – объяснить, где и как ее найти. Простейшее задание: сопоставить два высказывания самого же студента или логично увязать их между собой, – ставит многих студентов в тупик. И не потому, что они глупые или недостаточно эрудированные. Просто они привыкли (точнее, мы их приучили благодаря реформам) к тому, что обучение – всего лишь передача информации и в результате испытывают серьезные трудности в освоении предметов, требующих самостоятельного мышления, каковыми и должны быть основные предметы, изучаемые в высшей школе. И если наиболее продвинутые студенты скоро начинают осознавать недостатки школьной ориентации на ЕГЭ и прилагают усилия, чтобы наверстать упущенное, то основная масса новоиспеченных студентов пребывает в уверенности, что они мыслят самостоятельно, раз научились оперировать информацией на уровне требований ЕГЭ, и ждут в дальнейшем получения высокооплачиваемой работы, тогда как в действительности их мышление осталось на обыденном уровне.

Казалось бы, самое время преподавателю вмешаться в происходящее и доказать студенту его неправоту. Не тут-то было! Реформа высшего образования узаконивает именно такое положение вещей под видом демократизации учебного процесса. Ею предусмотрено вытеснение гуманитарных дисциплин, особенно мировоззренческих, на периферию учебного процесса, для чего ряд предметов переводится в разряд спецкурсов по выбору. И студенты с установкой на получение готового знания либо не запишутся в спецкурс, требующий умственных усилий, а не просто знакомства с материалом, либо, записавшись, постараются и в нем придерживаться привычной линии поведения, уповая на то, что демонстрация минимальных знаний по избранному предмету – достаточное основание для перехода на следующий курс. К спецкурсу по выбору деканат всерьез не относится, из-за него из института не выгонят.

Но даже если речь идет о предмете, входящем в перечень основных (философия пока из него не исключена), принципиальное нежелание (или невозможность) студента освоить необходимые мыслительные операции не ведет к плачевным для него последствиям, как бы преподаватель ни доказывал, что данный студент так и не продвинулся по пути получения высшего образования. Подобных рассуждений никто и слушать не будет, а вот неприятности у такого преподавателя вполне возможны в связи с тем, что он предъявляет студентам якобы необоснованно завышенные требования.

Таким образом, реформой высшего образования, во-первых, негласно закрепляется бихевиористский подход к обучению как к оснащению студента набором необходимой информации и навыков обращения с нею. Такой вид обучения (“научения” на языке бихевиористов) имеет определенный смысл в начальной школе, да и там лучше бы им не ограничиваться. Применительно к высшей школе ставка на него нивелирует специфику высшего образования, низводя его в лучшем случае на уровень среднего. Во-вторых, фактически узаконивается “тотальное управление” учебным процессом, осуществляемое без участия преподавателей. Ни о какой гуманистической педагогике, равно как и о демократизации высшего образования в таком случае говорить не приходится.

Бюрократизация высшего образования как следствие реформы

Кто и как определяет уровень предъявляемых требований, а также и содержание преподаваемых курсов? На первый план выходит Его Величество Чиновник.

Предвижу возражение: можно подумать, что до сих пор в системе высшего образования чиновников не хватало. В том-то и дело, что вполне хватало. Больше того, признаю, что они совершенно необходимы для организации учебного процесса. Вопрос в том, каковы их действительные функции в системе высшего образования и насколько реформа улучшает (или ухудшает) сложившуюся практику отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Надо признать, что подключение российской высшей школы к Болонской системе заведомо обеспечило чиновнику преимущественное положение в образовательном процессе по сравнению с другими его участниками. Подключение было осуществлено не только без согласия, но и без ведома подавляющего большинства преподавателей вузов. Их просто поставили перед свершившимся фактом. Зато чиновники от образования развернулись на полную мощь: ведь все нововведения, связанные с Болонской системой, оказались в их руках.

Известно, что труд преподавателя оценивается не по реальным педагогическим усилиям, а по количеству часов, проведенных преподавателем в аудитории в соответствии с учебным планом, составленным чиновниками. Чем руководствуются сотрудники учебных отделов при выделении учебных часов на тот или иной предмет, известно только им самим. Они не подотчетны педагогическому коллективу. Преподавателя лишь ставят в известность о количестве выделенных ему часов на лекции или семинары. Его мнение на этот счет никого не интересует. Зато всех интересует, составил ли преподаватель выдуманные чиновниками многочисленные планы и отчеты, включая рейтинговые ведомости, компетентностные характеристики и прочие хитроумные формы проверки его работы. При этом никто не считает, сколько времени потребовалось преподавателю на освоение всех форм отчетности и на заполнение их в каждом семестре. Если принять во внимание, что, помимо планов и отчетов по учебной работе, приходится заполнять еще и планы и отчеты по научной работе, причем во все более совершенных (читай: усложненных) формах, то окажется, что количество часов, затраченных на все виды отчетности, сопоставимо с учебной нагрузкой или с затратами времени на написание небольшого научного труда.

Стремясь сэкономить на заработной плате, руководство вузов сокращает число преподавателей, увеличивая учебную нагрузку оставшимся. В то же время количество обслуживающего учебный процесс персонала продолжает расти, и никто не собирается на нем экономить. Наблюдается поразительное явление: чем больше народу занято в организации учебного процесса, тем меньшее место в нем отводится преподавателю. Сегодня преподаватель вуза не принимает участия в решении ни одного принципиального вопроса, будь то организация учебного процесса или его содержание. Дело преподавателя – выполнять предписания чиновников и отчитываться перед ними по всем статьям.

Можно ли считать субъектом образовательного процесса преподавателя в его нынешнем положении? Сомнительно, если формирование представления о повышении качества преподавания опирается лишь на введение новых (зачастую бессмысленных) показателей, изобретенных чиновниками, а чаще – заимствованных ими из зарубежной практики, обычно не самого лучшего свойства.

Правомерно ли говорить о демократизации образования, если творческий потенциал преподавателя жестко регламентирован формальными показателями, а студенты изначально ориентированы на прагматические цели, не предполагающие творческих устремлений? У студентов целенаправленно создается иллюзия свободы выбора, тогда как выбор жестко обусловлен и ограничен. Контингентом с такими иллюзиями легче управлять. Что касается преподавателей, они свободны выбирать: либо безоговорочно подчиниться управленческим требованиям, либо покинуть стены высшего учебного

заведения. Тем самым и они становятся управляемыми. Получается “демократизация”, подконтрольная бюрократическому аппарату и отвечающая его интересам.

Не сгущены ли здесь краски? Так ли все безрадостно? Ведь в вузах всегда существовали деканаты, учебные отделы и прочие подразделения. Кстати, всегда велась борьба с бюрократизмом, что не мешало, однако, вспомогательным подразделениям институтов продолжать успешно функционировать.

Драматизм нынешнего положения вещей я усматриваю в том, что для проведения реформ в системе образования создан особый слой чиновников, поставленных над учебным процессом ради “тотального управления” им. Тем самым они, во-первых, приобретают самодовлеющее значение; а во-вторых, они будут проводить реформы во что бы то ни стало, даже если их результатом станет разрушение системы образования, превращение образовательных учреждений в экономические корпорации. Их способность критически оценивать предпринимаемые действия резко снижена, если не сказать “атрофирована”. Как частные лица или как родители будущих студентов они могут понимать пагубность нынешних реформ в области образования, но как служащие, нанятые для их проведения, они будут их проводить.

Если в самом начале реформирования высшего образования казалось, что можно еще что-то исправить, введя реформирование в более разумное русло, то по мере его осуществления надежда убывает. Чем больше средств затрачивается на реформирование (читай: разрушение) лучшей в мире отечественной системы образования, тем бóльшим становится число хорошо оплачиваемых исполнителей реформ, а стало быть, и сторонников разрушения существующей пока системы. Приобретая все больший социальный вес, слой чиновников-исполнителей получает власть над процессом образования, а вместе с ним и над будущим страны.

Неужели допустим?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Мазурова Л. Потребитель нынче в дефиците // “Литературная газета”. 2007. 8 августа. № 32 (6132) (<http://www.lgz.ru/article/1154>).

Панфилова Т.В. В защиту гуманистического высшего образования // Вестник Чувашского отделения Российского философского общества. Вып. 2. Чебоксары, 2008^a.

Панфилова Т.В. Реформирование системы образования в России в свете гуманизма // Россия сегодня: гуманизация социально-экономических отношений. VI Марксовские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной памяти проф. В.Д. Жукоцкого (Нижневартовск, 6 марта 2008 г.). Нижневартовск, 2008^b.

Панфилова Т.В., Ашин Г.К. Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) // Общественные науки и современность. 2006. № 6.

Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений // Общественные науки и современность. 2005. № 4.

Приоритетный национальный проект “Образование”. Опубликовано 11 октября 2007 г. (<http://www.rost.ru/projects/education>).

© Т. Панфилова, 2010