

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ АНАЛИЗЕ РЕФОРМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Предпринята попытка определить и раскрыть сущность методологической функции философии; определить понятия «реформа» и «реформирование»; выявить задачи методологической функции философии образования при анализе реформ высшего образования.

Ключевые слова: *качество образования, философия образования, реформа, высшее образование.*

В научной литературе существует много определений понятий «метод» и «методология», в достаточной степени согласующихся между собой. Так, «Словарь русского языка» С.И. Ожегова определяет *метод* как «способ теоретического исследования или практического осуществления чего-нибудь» [1, с. 309]. В «Философском словаре» под редакцией И.Т. Фролова *метод* определяется как «способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [2, с. 258]. «Философский словарь» Г. Шмидта дает следующее определение понятия «метод»: «обозначение более или менее планомерного способа достижения определенной цели, путь к цели, определенный способ и образ действия» [3, с. 272]. О.С. Разумовский полагает, что *методом* является «путь познания и преобразования какого-либо объекта, независимо от того, природное это тело, искусственное устройство или мысль. Метод всегда опирается на некоторую совокупность ранее полученных общих знаний» [4, с. 176]. По мнению Е.Г. Родчанина и В.И. Колесникова, *метод* — это «способ достижения определенных результатов в познании и практике» [5, с. 174]. Н.Ф. Бучило и А.Н. Чумаков считают, что *метод* «означает определенный способ достижения той или иной цели, а также совокупность приемов или операций, направленных на теоретическое и практическое освоение действительности» [6, с. 37].

В.П. Горан указывает [7], что, по словам известного немецкого философа И. Канта, «если мы хотим нечто назвать методом, то оно должно быть способом действия согласно основоположениям» [8, с. 694]. В то же время В.П. Горан отмечает, что в приведенном выше высказывании И. Канта заслуживают внимания три момента: «Во-первых, то, что метод — это не любой способ действия, а такой, который осуществляется согласно основоположениям. То есть это способ действия, который не является результатом произвола субъекта, осуществляющего действие, но имеет основание в соответствующих теоретических принципах. Другими словами, метод — это способ не слепого действия, а действия, освещаемого и направляемого соответствующей теорией. Во-вторых, методом И. Кант считал способ действия, а не теорию, не те основоположения или фундаментальные теоретические принципы, которые составляют только его основу. И этим метод действительно отличается от теории, и, прежде всего, от теории, на которой он базируется <...>. В-третьих, И. Кант понимал метод как способ любого действия, а не одной только познавательной деятельности» [7, с. 51–52]. При этом В.П. Горан упоминает, что еще Г. Гегель отмечал субъектив-

но-объективную двойственность природы метода [7, с. 52], поскольку метод для Гегеля — это «орудие, находящееся на субъективной стороне средство» [9, с. 291]. По словам В.П. Горана: «"субъективная сторона" с помощью этого средства "соотносится с объектом". Кроме этого, Гегель подчеркивает момент осознанности в методе...» [7, с. 52].

Таким образом, понятие «метод» логически связывает друг с другом три понятия — «способ», «действие» и «теория». Поэтому мы считаем удачным определение В.П. Горана, в соответствии с которым *метод* — «это общий способ подхода к решению соответствующего достаточно широкого класса задач, общее направление действий в ходе их решения, которые, с одной стороны, призваны обеспечить <...> получение их оптимального решения, а с другой стороны, сами являются результатом осознанного применения определенной системы принципов. Методом можно назвать и систему принципов, если эти принципы выступают как правила, предписания, регулятивы деятельности по решению определенного класса задач» [7, с. 53]. По нашему мнению, приведенное выше определение более точно отражает сущностные особенности метода, чем определение А.С. Кармина и Г.Г. Бернацкого, в соответствии с которым *метод* — это «способ действий» [10, с. 72]. Совокупность методов проведения какой-либо работы, вслед за указанными авторами, мы будем называть *методикой*, а знания о методах и методиках — *методологическими знаниями*.

Из приведенных определений следует, что в каждой сфере человеческой деятельности имеются свои специфические методы, и, следовательно, в каждой сфере человеческой деятельности формируется специфическая система методологических знаний, образующая методологию этой деятельности [2]. О.С. Разумовский определяет методологию как «учение о методах познания и исследования, проектирования и конструирования, преобразования объектов разного рода; это система принципов и способов организации и создания теорий, а также практической деятельности...» [4, с. 176]. Указанное определение дополняет определение А.Г. Спиркина, в соответствии с которым методология — «это учение о методах познания и преобразования действительности» [11, с. 452].

В свою очередь, Э.Г. Юдин определил методологию как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [12]. Тем самым Э.Г. Юдин, в отличие от А.Г. Спиркина и О.С. Разумовского, определяет методологию как систему, а не просто как учение, придав ей изначально системную направленность. Мы разделяем указанное мнение Э.Г. Юдина о системном характере методологии.

При этом следует учесть замечание В.П. Горана о том, что «самая существенная особенность методологии как теории (то, что отличает ее от всех других теорий), заключается прежде всего в особом характере ее цели, назначения. Действительно, если непосредственная цель всех других теорий и даже указанных теорий, на которых она базируется, — теоретическое воспроизведение сущности объекта их отражения, а не обоснование практических предписаний, регулятивов деятельности субъекта, то прямая цель методологии — обоснование метода как системы таких регулятивов.

Методология как теория отличается от тех теорий, на которые она опирается, и объектом исследования. Объект исследования методологии — метод, т.е. регулятивные принципы, которыми субъект руководствуется в своей деятельно-

сти. Объект исследования указанных других теорий — объект, на который направлена соответствующая деятельность или сама эта деятельность. Но не со стороны тех правил, которыми надлежит руководствоваться субъекту, когда он ее осуществляет, а со стороны только объективной ее сущности» [7, с. 53–54].

Таким образом, задачей методологии является исследование и совершенствование методов, используемых в определенной сфере деятельности, оценка их общности и эффективности, условий и границ их применения. Не случайно В.С. Степин полагает, что «методологию науки можно охарактеризовать как учение о методе научно-познавательной деятельности» [12]. Однако методологические знания в любой сфере деятельности не могут ограничиваться рассмотрением только ее методов, поскольку оценка методов самым существенным образом зависит от того, какого рода результаты дает тот или иной метод, и каково отношение этих результатов к конечным целям деятельности. Следовательно, методология обязательно должна включать в себя знание не только о методах, но и о характере достигаемых с их помощью результатов, о целях деятельности, о принципах и формах ее организации, о ее общей структуре и основных этапах.

В результате обобщения приведенных выше рассуждений можно сделать вывод о том, что *методология* — это знание о том, как действовать для достижения данной цели и чем руководствоваться в своих действиях [10] (при этом словосочетание «как действовать» обозначает методы, а словосочетание «чем руководствоваться» — все то, что надо знать, чтобы действовать целесообразно и эффективно).

В каждой сфере деятельности вместе со специфическими методами используются также и методы, которые имеют более или менее общий характер и применяются не только в ней, но и в других сферах. Например, методы логического мышления — анализ, абстрагирование, дедукция, обобщение и др. — используются повсеместно; математические методы применяются и в науке, и в технике, и в экономике, и во многих других областях; все более широкое применение получают в настоящее время игровые методы (деловые, ролевые, учебные, исследовательские и другие игры). Применение специфических и общих методов в каждой сфере деятельности приводит к тому, что в каждой сфере деятельности методология включает в себя знания разных уровней — от конкретных описаний узкоспециальных методов и методик до общих представлений о фундаментальных принципах построения всякой человеческой деятельности вообще. При этом на своих «верхних» уровнях, касающихся самых общих методов, принципов и форм человеческой деятельности, методология всякого вида деятельности включается в область философской проблематики. В самом деле, дать знание о том, чем должны руководствоваться люди в своей жизни и деятельности — это и есть центральная задача философии [10]. С указанной точки зрения *философия* — это своего рода «наука о должном», о нормативах (принципах, идеалах, ценностях), определяющих цели и характер человеческой деятельности. Из философских представлений о мире и человеке вытекают методологические рекомендации, которые помогают ориентироваться в окружающей человека действительности и позволяют во всех сферах деятельности определить — пусть хотя бы в самой общей и предварительной форме — какие-то исходные позиции для поиска путей, ведущих к цели, что особенно важно в

тех случаях, когда приходится сталкиваться с принципиально новыми задачами, методы решения которых пока неизвестны, и их еще предстоит найти.

Таким образом, *методологическая функция философии* обусловлена тем, что в ней вырабатывается самый общий тип методологического знания, которым можно руководствоваться во всех сферах человеческой деятельности, философия выступает как общая методология деятельности, на которую опираются частные методологии отдельных ее видов [10]. Формулируемые в философии общеметодологические идеи и принципы конкретизируются применительно к особенностям той или иной деятельности и применяются для развития и обоснования ее специфических методов.

По словам В.П. Горана, «с одной стороны, методологическая функция присуща философии именно как метамировоззренческой теории и поэтому является только одной из подфункций ее универсальной метамировоззренческой функции. С другой стороны, поскольку мировоззрение выступает регулятивом активно-деятельностного отношения человека к миру и к самому себе, взятого в его целостности, философия как метамировоззренческая теория способна выполнять роль *всеобщей методологии*. <...> Поэтому можно сказать, что методологическая подфункция универсальной метамировоззренческой функции философии представляет собой своеобразный узел связи всех остальных ее подфункций» [7, с. 55]. При этом в различных сферах человеческой деятельности методологическая функция философии реализуется по-разному. В жизни отдельной личности методологическая функция философии проявляется через влияние мировоззренческих убеждений на выбор целей и способов поведения. В социально-политической практике механизм действия методологической функции философии связан с социальной функцией философии. В данной статье мы специально выделим методологическую функцию философии образования, начав с определения данной предметной области.

Одним из наиболее известных является определение, приведенное в Британской энциклопедии: «философия образования — это особый тип философской системности, специализированный в сфере образования» [13, с. 37]. Я. Бойс полагает, что «философия образования — это способ мышления об образовании» [13, с. 37]. В работе [14] приводится следующее определение: «Философия образования — это терапия человека, выделявание человеческого в человеке, удержание плана целостности его “образа”» [14, с. 23]. У. Асанова считает, что «философия образования — это сфера межпрофессионального продуктивного диалога различных ученых... специализирующихся в области образования» [14, с. 24].

Мы будем придерживаться определения Н.В. Наливайко и В.И. Панарина, в соответствии с которым «*философию образования* справедливо рассматривать как отрасль или раздел социальной философии, ставящей и решающей философские проблемы в сфере образования как одной из важнейших сторон бытия» [15, с. 43]. Таким образом, область образования также попадает в сферу действия социальной философии.

Из указанного определения непосредственно следуют выводы, сформулированные В.И. Панариным в своей работе [13], с этими выводами мы согласны.

Во-первых, философия образования формирует относительно самостоятельную систему научно-философских знаний. Она дает отраслевым наукам (таким

как педагогика и теория воспитания) «системное видение образовательной предметности» [13, с. 38], поскольку вне философского подхода определение образования немыслимо. Саму суть и сущность образования можно понять только с помощью логически целостного способа мышления, выявляющего всеобщую цель развития общества и человека, который и определяется методологической функцией философии образования. В связи с этим «философия образования имеет свой собственный объект и предмет исследования — образование во всех его ценностных, системных и результативных характеристиках, учитывающих, естественно, и междисциплинарные, фоновые параметры и факторы, так или иначе влияющие на функционирование и развитие сферы образования» [13, с. 39].

Во-вторых, философия образования является системным видением образования как предмета философской рефлексии. Разделяя мнение Н.В. Наливайко, В.И. Паршикова и других исследователей в области философии образования [16], мы полагаем, что только философия образования может осуществить всесторонний, полный и наиболее глубокий анализ тенденций отечественного образования, а также проблем, связанных с его реформированием и повышением его качества, поскольку областью исследования философии являются наиболее общие законы развития человека, общества и природы. Следовательно, применительно к образованию, философия занимается исследованием наиболее общих законов в сфере образования. Именно философия образования пытается понять и объяснить первопринципы, на которые опирается процесс образования, уяснить смысл образования, проблемы, связанные с реформированием образования и повышением его качества, сформулировать фундаментальные закономерности и тенденции развития образования, парадигму образования, преобразования человека в образовательных системах.

Концептуальные основы, которые предлагает философия образования, позволяют изучать проблемы реформирования высшего образования и повышения его качества, значительно шире тех рамок, которые налагает педагогика, они позволяют рассмотреть указанные проблемы с социально-философской точки зрения. Более того, в рамках философии образования можно осуществить междисциплинарный анализ указанных проблем (с привлечением не только философских, но и социологических, педагогических, политологических, психологических, экономических, правовых и других методов).

В-третьих, философия образования, являясь областью социальной философии, исследуя проблемы реформирования высшего образования и повышения его качества, решает самые разнообразные общие и частные, фундаментальные и прикладные вопросы в области образования, так как она представляет собой рефлексии и, одновременно, систему обобщенных взглядов на образование.

Кроме этого, понятийный аппарат, которым обладает философия образования, дает возможность изучать множество актуальных проблем, к числу которых относятся: проблема целей и содержания образования; проблема взаимоотношений идеологии и образования; проблема образования как составной части социального механизма выживания человечества; проблема соотношения религии и науки в современном образовании; проблема построения социально-философской парадигмы гражданского воспитания; проблемы целеполагания в современных воспитательных системах; проблемы понимания культуросообраз-

ности, природосообразности в современном образовании; проблема изучения социального заказа и связанная с ней проблема поиска системы ценностей в отечественном образовании; проблема определения путей модернизации образования в нашей стране и проблемы, связанные с повышением качества отечественного высшего профессионального образования.

При анализе реформ высшего образования методологически значимыми являются такие понятия социальной философии, как «реформа» и «реформирование».

Прежде чем определить указанные понятия, рассмотрим понятие *социальной трансформации*. Вслед за Т.И. Грицкевич, мы понимаем под социальной трансформацией «взаимоувязанные парные революционные и эволюционные изменения экономических, социальных и политических структур общества» [17, с. 41]. Объективной целью указанных изменений, по мнению Н.Б. Милявской, является модель общества, которая, с одной стороны, удовлетворяет экономические, социальные и политические потребности граждан государства, а с другой — обеспечивает «в условиях глобальной информационной и технологической революции достойное место страны в мировом сообществе» [18, с. 36].

Как полагает В.И. Карасев, сущность социальной трансформации состоит «в системной смене полного социального качества исследуемой социальной системы» [19, с. 23, 27], а содержание — в переходе «от одной формы проявления социального качества к новой, отвечающей новому социальному содержанию» [19, с. 34–35].

По мнению Т.И. Грицкевич, в рамках эволюционных изменений общественных структур, совершающихся в результате социальных трансформаций, и происходят реформационные и модернизационные процессы в обществе [17, с. 43]. Тем самым к социальным трансформациям эволюционного (т.е. постепенного) типа Т.И. Грицкевич относит *реформу*, *модернизацию* и *социальную инновацию*, в отличие от социальной трансформации революционного типа, к которой относится сама *революция*, т.е. коренное (качественное) изменение социальной, политической и экономической структуры общества [17, с. 22–43]. При этом указанные понятия определяются следующим образом.

Реформа — это направленное изменение «политической, экономической и правовой практики без фундаментальной перестройки политической и социальной структуры» [17, с. 30].

Модернизация — это «процесс социального развития, предполагающий кардинальный характер изменений, радикальную смену социальных институтов, структур и социальных связей общества, комплексное изменение социальной целостности» [17, с. 38].

Понятие социальной инновации в монографии Т.И. Грицкевич явным образом не определено, однако, исходя из его социальных свойств, а также руководствуясь определением *инновации*, приведенном в энциклопедии по глобалистике И.И. Мазура и А.Н. Чумакова [20], мы можем определить *социальную инновацию* как социальную трансформацию эволюционного типа, представляющую собой заметное нововведение в социальной сфере, приводящее к значительным изменениям в жизнедеятельности общества и отдельных индивидов.

Однако определения реформы и модернизации, сформулированные в монографии Т.И. Грицкевич, представляются нам недостаточно точными, поскольку из них не следует в явном виде, чем различаются между собой указанные понятия. Поэтому мы придерживаемся определений указанных понятий, приведенных в работе А.Д. Копытова и В.Н. Турченко [21].

Реформа — это целенаправленное совершенствование социальной системы при сохранении ее качественной основы.

Модернизация — это совершенствование отдельных элементов социальной системы при сохранении ее качественной основы.

Если в результате проводимых изменений социальная система деградирует, то имеют место *антиреформа* или *квазимодернизация* [21].

Таким образом, сводя воедино понятие социальной трансформации и приведенные выше определения реформы и модернизации, сформулируем указанные определения следующим образом.

Реформа — это социальная трансформация эволюционного типа, состоящая в целенаправленном совершенствовании социальной системы при сохранении ее качественной основы.

Модернизация — это социальная трансформация эволюционного типа, представляющая собой совершенствование отдельных элементов социальной системы при сохранении ее качественной основы.

Следовательно, *реформирование* можно определить как преобразование социальной системы путем одной или нескольких реформ.

Основной целью реформирования, как правило, являются ответы социальной системы на различные вызовы (политические, экономические, социальные и культурные), в результате которых социальная система достигает фазы стабильности [22]. В частности, когда какая-либо социальная система достигает состояния дестабилизации, реформирование применяется властью в качестве ответа на указанное состояние в целях безболезненного вывода социальной системы из кризиса [17, с. 44]. Тем самым формирование механизмов целеполагания и конструирования реформ и построение моделей видоизменяемого социального объекта (института, связей, отношений), по мнению Т.И. Грицкевич, происходит под влиянием следующих факторов [17, с. 44]:

- политики как борьбы за власть;
- геополитической обстановки в мире;
- экономических процессов конкуренции, расширения рынков кризисных явлений в экономических структурах;
- социального и культурного производства в борьбе за статус и престиж отдельных деятелей или социальных групп;
- сложных изменений человеческих качеств, порождающих потребности не в адаптации к внешней среде, а в ее активном изменении под свои нужды.

По степени масштабности осуществляемой в результате них социальной трансформации реформы подразделяются на *реформы макроуровня, мезоуровня и микроуровня* социума как системы [17, с. 44].

Реформы макроуровня социума по глубине охвата направлены на изменение всей политической, экономической, социальной или духовной сферы социума, трансформируя при этом целостную систему самого социума, путем трансформа-

ции его институтов. Поэтому указанные реформы, применительно к экономике, называются *институциональными* [17, с. 46].

Реформы мезоуровня и микроуровня социума призваны изменять не весь социум в целом, а только отдельные системные компоненты внутри некоторой подсистемы социума (политической, экономической, социальной или правовой). Они направлены на трансформацию конкретного социального института (на модификацию его структуры, на изменение социальных связей внутри него и пр.). Указанные реформы в экономике называют *структурными* [17, с. 47].

Так, например, Т.И. Грицкевич относит к реформам микроуровня социума реформы образования [17, с. 47]. Мы не согласны с указанным мнением Т.И. Грицкевич. Сфера образования, по нашему мнению, охватывает все социальные системы, поскольку образование в современном обществе является кузницей кадров для всех социальных институтов, а также сферой культурного и духовного воспроизводства общества. В отличие от других социальных институтов, призванных обслуживать различные сферы человеческой жизни, образование занимается производством самого человека. Поэтому от эффективной деятельности системы образования напрямую зависит эффективное функционирование всех социальных институтов и жизнь всего социума в целом. Тем самым трансформация системы образования под действием реформ приводит к изменению целостной системы самого социума. Следовательно, реформы образования, как мы полагаем, необходимо отнести к реформам макроуровня социума.

Таким образом, в результате вышеизложенных рассуждений мы можем следующим образом сформулировать задачи методологической функции философии образования при анализе реформ отечественного высшего образования.

Во-первых, методологический аппарат философии образования позволяет проанализировать реформы отечественного высшего образования всесторонне, в развитии, а также во взаимосвязи с другими реформами и трансформациями российского социума, обеспечив тем самым всесторонний и полный анализ образовательных реформ и выявив степень влияния реформ высшего образования на другие социальные институты и на весь российский социум.

Во-вторых, методология философии образования позволяет провести анализ реформ отечественного высшего образования через призму «общее — особенное — единичное», выявив тем самым последствия социальных трансформаций, проходящих в результате образовательных реформ, на глобальном (в масштабе всего мира), региональном (в российском масштабе) и личностном (для каждой отдельной личности) уровнях. Кроме этого, методология философии образования позволит проследить указанные последствия на макро-, мезо- и микроуровнях российского социума.

В-третьих, методологическая функция философии образования заключается в выявлении социальных ожиданий и степени их выполнения при проведении реформ отечественного высшего образования для различных социальных групп и слоев, проживающих в современной России, что будет способствовать снижению социальной напряженности и стабилизации российского общества.

В-четвертых, философия образования, обладая междисциплинарной методологией (включающей в себя не только философские, но и социологические, педагогические, политологические, психологические, экономические, правовые и другие методы), позволяет осуществить междисциплинарный анализ эффектив-

ности реформ отечественного высшего образования, что будет способствовать их наибольшей результативности.

В-пятых, методологический аппарат философии образования позволяет сформулировать рекомендации по результатам междисциплинарного анализа реформ отечественного высшего образования для различных социальных институтов, групп и слоев, адекватные их социальным требованиям и ожиданиям, по дальнейшему реформированию системы отечественного высшего образования. Тем самым будет реализован принцип эффективной обратной связи в управлении реформированием высшего образования в современной трансформирующейся России.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990. 921 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Полит. лит-ра, 1991. 560 с.
3. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом / Под ред. Г. Шишкоффа; пер. с нем.; общ. ред. В.А. Малинина. М.: Республика, 2003. 575 с.
4. Философия: Учеб. для студентов технических вузов / И. Я. Копылов, В.В. Крюков, Г.А. Антипов и др.; Под ред. И.Я. Копылова, В.В. Крюкова. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2002. 256 с.
5. Родчанин Е.Г., Колесников В.И. Философия для технических вузов (исторический и систематический курс): Учеб. М.: Дашков и К°, Ростов н/Д: Наука-Пресс, 2007. 432 с.
6. Бучило Н.Ф., Чумаков А.Н. Философия: Учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2001. 447 с.
7. Горан В.П. Теоретические и методологические проблемы истории западной философии. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. 269 с.
8. Кант И. Сочинения: В 6 т. М., 1964. Т. 3. 799 с.
9. Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3 т. М., 1972. Т. 3. 672 с.
10. Кармин А.С., Бернацкий Г.Г. Философия. СПб.: Изд-во ДНК, 2001. 536 с.
11. Спиркин А.Г. Философия: Учеб. М.: Гардарики, 2002. 736 с.
12. Кабанов П.Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. URL: http://www.asf.ru/Publ/monogr/glava1_1.html
13. Панарин В.И. Тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) / Отв. ред. Н.В. Наливайко. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2008. 259 с.
14. Асанова У. Философия образования. Бишкек: Илим, 2001. 218 с.
15. Наливайко Н.В., Панарин В.И. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2007. 244 с.
16. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования: комплексный анализ. Новосибирск, 2002. 191 с.
17. Грицкевич Т.И. Реформационный процесс: анализ взаимодействия субъекта-объекта реформирования. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2010. 422 с.
18. Милявская Н.Б. Социальная трансформация (содержание и субъектная детерминация): Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Волгоград, 2004. 170 с. РГБ ОД, 61:04-9/420.
19. Карасев В.И. Социальная трансформация как предмет философского анализа: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. М., 2000. 34 с.
20. Глобалистика: Энциклопедия / Гл. ред. И.И. Мазур, А.Н. Чумаков; Центр научных и прикладных программ «ДИАЛОГ». М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2003. 1328 с.
21. Копытов А.Д., Турченко В.Н. Качество образования как система // Образование в Сибири. 2005. № 13. С. 9–16.
22. Розов Н.С. Общеественно-политические кризисы — причины и возможности преодоления // Вестник НГУ. 2007. Т. 5. Вып. 1. С. 41–48.