

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Сиволапов

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЙ: ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Модернизация содержательного аспекта воспитательного воздействия в последнее время становится одним из приоритетных направлений образовательной политики многих стран, на что безусловное влияние оказывают процессы культурной интеграции. Прямым следствием указанных процессов становится пересмотр традиционных для каждой системы государственно-общественного воспитания положений, их расширение, а также усиливающаяся в последнее время тенденция изоморфизма учебно-воспитательных дисциплин, проявляющаяся в стремлении государств к выработке общемирового подхода к решению проблем воспитания.

Первым официальным международным документом явилась принятая в 1948 г. ООН «Всеобщая декларация прав человека», провозглашающая идею гуманизации человеческой личности. Учебно-воспитательный процесс, согласно тезисам декларации, должен быть ориентирован на «полное развитие человеческой личности ...содействие взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами, содействие деятельности ООН по поддержанию мира» [9, с. 7]. На последующих конференциях по образованию указанные принципы демократии в той или иной форме получали отражение в международных документах.

В 1987 г. инициатором и разработчиком комплекса предложений, в соответствии с которыми была создана концепция «европейского воспитания», изложенная в «Голубой книге», явилось Правительство Франции. Среди основных целей разработки выделили «духовное сближение народов европейских стран», «использование опыта модернизации методов воспитания и обучения для взаимного обогащения и совершенствования»,

а также создание в учебных заведениях такой обстановки, в которой «учащиеся почувствовали бы себя европейцами» [22, с. 13].

На рубеже XX – XXI вв. проблемы воспитания приобрели особую значимость и вошли в разряд доминирующих тем международных исследований, предлагающих национальным образовательным системам конкретный перечень ключевых проблем (постоянно расширяющийся), с учетом которых, по мнению экспертов, необходимо выстраивать национальную политику в сфере воспитательного воздействия: «Военные конфликты, столкновения на этнической почве, культурная маргинализация, нарушения прав человека, экономическое обнищание, религиозная нетерпимость, деградация окружающей среды и др.» [3, с. 75]. В 2001 г. на 46-й сессии Международной конференции по образованию перечень проблем, связанных с воспитанием, был существенно расширен: «Глобализация, развитие демократической культуры, плюрализм мнений, культурное разнообразие» и т. д. [11, с. 106].

В настоящее время экспертами ЮНЕСКО разрабатывается глобальная концепция под названием «Учиться жить вместе», предполагающая адаптацию содержания учебно-воспитательных дисциплин к требованиям сегодняшнего дня с учетом процессов глобализации, миграции и многообразия национальных культур. Среди важнейших целей воспитания обозначены «подготовка личности к активной гражданственности, открытой миру», и «укоренение ценностей терпимости»; при этом толерантность, или терпимость, видится разработчикам в качестве «основной оси, благодаря которой обеспечивается интерактивная функция современной демократии в условиях стирания границ между государствами и культурами» [11, с. 108].

Однако при более внимательном изучении материалов документа можно прийти к мысли о том, что суть данной концепции сводится в основном к культивированию терпимости в условиях «невыносимых тягот неравенства» между странами и внутри них, что ведет к игнорированию данной проблемы, но не к ее решению.

С позиций воспитания «умения жить вместе», которое поможет «понять и оценить вклад различных народов во всеобщее наследие человечества», в мировом образовательном пространстве начинает рассматриваться воспитание гражданственности и патриотизма, а культурные различия при этом переходят в разряд так называемых «проявлений общей человеческой природы» [24, с. 94]. В России модернизация системы воспитания проявилась в увеличении количества дисциплин, имеющих целью приобщение к

мировой культуре («Мировая художественная культура», «История мировых цивилизаций»); при этом без внимания остались такие важнейшие аспекты духовно-нравственного воспитания, как формирование патриотизма и уважительного отношения к истории отечества [7, с. 55].

Показательно, что основные направления модернизации не получили поддержки и одобрения среди представителей российской культуры и передовой научно-педагогической общественности. Так, в конце 1990-х гг. российскими исследователями была предпринята попытка создания концепции общего образования в соответствии с общемировыми тенденциями. В процессе эксперимента авторы учитывали мнение и опыт заслуженных российских учителей, ученых, работников культуры, а также служителей церкви. Респонденты отвергли как не подлежащий включению в национально-региональный компонент целый ряд дисциплин: этику, эстетику, этикет, историю искусств, мировую художественную литературу [14, с. 8].

В настоящее время задачи модернизации воспитательных систем положены в основу деятельности ассоциированных школ ЮНЕСКО, которыми к 2001 г. было охвачено 130 стран; в России их насчитывалось около 100 [6, с. 9]. В российском учебно-воспитательном пространстве широкое признание получают следующие принципы: охрана окружающей среды, исследование прав человека, ребенка, проблем демократии, толерантность, отстаивание свободы выражения мнений [6, с. 10]. Не вполне ясным относительно цели и конечного результата представляется внедрение в систему воспитания принципа соблюдения прав меньшинств, выделенного среди основных направлений проекта «Культура мира в России», поскольку в документе не указано, о каких меньшинствах идет речь [6, с. 10].

Кроме того, внедрение новых дисциплин, имеющих целью воспитание молодого поколения в духе мира, сотрудничества и демократии, в учебно-воспитательный процесс российской школы неизбежно сокращает часы, отведенные на изучение отечественной литературы и истории, которые традиционно оказывали самое непосредственное влияние на духовное становление школьников, определяя общий уровень их развития и духовную сущность.

Ключевым понятием политики, проводимой ЮНЕСКО и ее организациями, является концепция демократизации образования, настойчиво внедряющая в учебно-воспитательный процесс идеи гуманизации, в соответствии с которыми система школьного воспитания в начале XXI в. перераспределяется на развитие у воспитанников чувства уверенности в своих

силах и возможностях как гаранта формирования устойчивого нравственного стержня личности. Среди разработчиков современных школьных программ широко распространено убеждение в том, что повышение эффективности диалога между системами образования и рынком труда зависит от усиления акцента на воспитании предприимчивости у обучаемых [17, с. 32].

Однако воспитание предпринимательских качеств у школьников с учетом влияния рыночной экономики будет, так или иначе, являться причиной обострения противоречий, связанных с проблемами индивидуализма, при которых психологический и духовный мир человека будет отодвигаться на периферию общественной жизни, а социальные институты – обезличиваться.

Формирование у воспитанников позитивной самооценки предполагается достичь посредством включения в учебные программы новых предметов («Человек и общество», «Воспитание человека», «Мотивы поведения человека», «Причины и предупреждение неправильного поведения» и т. п.). Однако в решении данной проблемы можно выделить, как минимум, два направления: к примеру, в школах КНР усиление человековедческой ориентации проявляется в сокращении школьной учебной нагрузки и возрождении традиций идейно-нравственного воспитания и общественной практики, а не за счет введения дополнительных дисциплин, как в школах США. Духовное развитие конкретизируется как воспитание патриотизма, коллективизма и духа сотрудничества – формулировка, переходящая из документа в документ на протяжении всей истории Китая и соответствующая национальным образовательным традициям [4, с. 89]. Кроме того, в педагогике США и Китая выявляются значительные расхождения во взглядах на нравственное воспитание школьников: программы американской школы нацелены главным образом на формирование чувства достоинства учащихся, в то время как модернизация воспитания в Китае пытается решить задачу практического освоения моральных понятий.

Особого внимания заслуживают результаты модернизации учебно-воспитательного процесса в Японии, система воспитания которой уже с начала 1980 г. подверглась полному пересмотру в связи с увеличением детской преступности, в чем общественность обвинила навязанную в годы оккупации американскую модель нравственного воспитания, противоречащую национальным традициям [25, с. 89]. В современном японском обществе ценятся не столько глубоко образованные профессионалы, сколько люди с широким общим образованием, хорошо воспитанные, готовые к сотрудничеству.

Опыт Японии становится сегодня весьма актуальным для России, которой настало время признать необходимым возвращение к отечественным традициям в сфере воспитания подрастающего поколения. В недалеком прошлом нравственному воспитанию личности в системе образования уделялось огромное внимание, основательно отработывалась методика соответствующей воспитательной работы; в современном отечественном учебно-воспитательном процессе существенно изменились состав и характер деятельности субъектов воспитания. Результатами такой «модернизации» явились утрата национальной культуры, криминализация общества и социальная деградация.

В настоящее время в отечественной педагогике отличительными чертами новой культуры воспитания становятся плюрализм и вариативность воспитательных практик, возрастание роли психологических и педагогических технологий, увеличение степени свободы субъектов учебно-воспитательного процесса [15, с. 110], что в основных чертах соответствует европейским рекомендациям. Однако отечественные разработчики вместе с идеологическими ориентирами коммунистической парадигмы частично или полностью исключают из поля зрения воспитание черт характера, формирующих ценностные отношения к человеку и его жизни, к труду, государству и обществу.

Стратегия образования конкретного учреждения предполагает взаимосвязанное изменение всех компонентов образовательной системы – как учебной, так и воспитательной ее части. Данный постулат широко принят в работах современных отечественных исследователей: «У каждой школы должна быть собственная воспитательная система, характер которой зависит от типа школы, замысла педагогов и от соображений детей и родителей» [21, с. 89]. Однако, как мы полагаем, указанное положение нуждается в существенном дополнении: «собственная воспитательная система» должна выстраиваться не только в соответствии с типом школы, но и в непосредственной зависимости от ценностных ориентаций и мотивов поведения, определенных действием ментальных механизмов на протяжении тысячелетней истории конкретной национальной культуры, а также на основе предшествующих педагогических традиций, доказавших свою эффективность и адекватных менталитету данного общества. Следовательно, модернизация российской воспитательной системы, основанная на внедрении западной культуры, склонной занижать роль собственно человеческих факторов, относящихся к внутреннему миру личности, в пользу внешних характеристик (культивирование индивидуалистических качеств индивида,

его самореализации, самовыражения и т. д.), в настоящее время не приносит желаемых результатов вследствие отказа разработчиков от национальных традиций, которые, как указывают ведущие российские ученые, имеют в своей основе многовековой опыт российской культуры (Н.Д. Никандров, Р.Б. Вендровская и др.).

Необходимо отметить, что на систему воспитания под воздействием глобализационных процессов сегодня начинают влиять законы рынка, вызывая целый ряд противоречий, наиболее острыми среди которых являются утрата учебно-воспитательным процессом широкой образовательной миссии и переориентация на потребности современного рынка; при этом даже западные исследователи, отслеживающие опыт многих поколений рыночного общества, указывают на патологические проявления так называемой «рыночной ориентации характера» [26, с. 237]. Следствием становится деформация требований нравственности, замещаемых критерием рациональности. При этом авторитет и значимость нравственных требований либо существенно снижаются, либо полностью отрицаются, и культивируется откровенно хищническое «деловое» поведение, игнорирующее ценности трудового воспитания. Наиболее ярко указанное противоречие коснулось высшей школы, где в настоящее время происходит переориентация сознания студентов на удовлетворение утилитарных потребностей. В контексте российской системы воспитания диаметрально меняется оценка таких нравственных понятий, как алчность, агрессивность, эгоизм, завышенное самомнение, в условиях рыночных отношений обретающих статус позитивных качеств личности. Категории «национальные ценности» и «общечеловеческие ценности», «духовность» все чаще вытесняются напористой пропагандой, прославляющей предприимчивость, богатство, право сильного и благополучного, искусство коммерции, чуждые российской национальной культуре, в которую настойчиво внедряется миф потребительского общества как лучшего и единственно достойного образа жизни.

Еще в период существования советской системы образования у нас сложилось немало ценных традиций и форм воспитательной работы, которые исторически не могли сложиться иначе, как в соответствии с чертами национального характера, на что было указано в свое время К.Д. Ушинским, утверждающим, что общественное воспитание в первую очередь является «продуктом длительного исторического развития нации, которое нельзя заимствовать у других народов» [27, с. 195]. Если в недалеком прошлом система воспитания в России была направлена на развитие отечественных ментальных приоритетов (коллективизм, гражданственность, пат-

риотизм, уважительное отношение к труду), то сегодня вузовской молодежи прививается «стремление к самодостаточности», а воспитательные программы нацелены на формирование умений и навыков, необходимых в условиях возрастающей конкуренции. Суть новых подходов воспитательной работы сводится главным образом к формированию у молодых людей так называемых «лидерских качеств», которые, по результатам исследований, присущи американской модели сознания и отсутствуют в ментальном мировоззрении россиянина [13, с. 195]. К примеру, современная система воспитательной работы со студентами Рязанского государственного педагогического университета основывается на приоритетах, обозначенных Всемирной программой действий для молодежи начала XXI в. ООН, а среди основных целей воспитания указывается «необходимость формирования молодого лидера», выстраивающего «персональную карьерную траекторию» и развивающего «положительную самооценку» [10, с. 56].

При рязанском вузе создаются ассоциации, объединяющие участников международных программ, в активе которых имеется проект «Школа молодых лидеров», разработанный Американским советом по международному образованию [10, с. 56].

Укоренение философии прагматизма в российскую почву вряд ли будет способствовать оздоровлению нашего общества, как не способствовало оно эффективности воспитания американского общества, которое сегодня явно нельзя назвать благополучным в нравственном отношении. Еще К.Д. Ушинским были выявлены пороки воспитания, основанного на ранней независимости и культивировании у обучаемых «высокого понятия о самих себе и своих правах», свойственные американской педагогике [27, с. 293].

Свобода без дисциплины перестает быть таковой и перерастает во вседозволенность. Современные призывы к утверждению свободы личности и демократии, являющихся ключевыми понятиями в международных концепциях воспитания для XXI в., и непонимание необходимости дисциплины, по сути, приводят к разрушению личности.

В основе российской традиционной педагогической системы лежали более гуманные принципы: не стремление к лидерству и индивидуальному самовыражению, а помощь более слабому; элементами нравственной подготовки являлись работа в коллективе, трудовая помощь и постоянная взаимозависимость, воспитывающая, по словам А.С. Макаренко, «правильные взаимоотношения между людьми» [29, с. 407]. Дисциплина в системе воспитания была включена в разряд нравственных категорий. Среди

хрестоматийных положений российская педагогика особое значение придавала высказываниям А. Дистервега о «дисциплинарной дидактической силе» как «единственно эффективном качестве хорошего преподавателя» [29, с. 484]. Понятие дисциплины отождествлялось не с муштрой или страхом наказания, причисляемых А.С. Макаренко к разряду педагогических пороков, а с «защищенностью, уверенностью в своем праве, путях и возможностях для каждой отдельной личности» [29, с. 472].

Сегодня результаты внедрения идей демократии в практику учебно-воспитательного процесса в развитых странах также нельзя назвать оптимистичными. К примеру, невозможность воплощения демократических идеалов в практике современных американских школ признается даже такими авторитетными американскими педагогами, как Р. Мошер, Р. Кенни, Э. Гаррод. Провозглашение свободы в выборе изучаемых дисциплин и посещаемости занятий (свойственные образовательным традициям США), призывы к свободе личности и т. п. приводят чаще к расплывчатости содержания образования и ослаблению дисциплины со всеми вытекающими негативными последствиями. Относительно демократизации учебно-воспитательного процесса в плане раскрепощения личности ученика, его свободы и независимого выбора большого внимания заслуживает позиция Г.П. Щедровицкого, справедливо указавшего на то, что для обучаемого, «не выработавшего форм и способов общественного поведения, в сфере общественной деятельности и в сфере детского самообслуживания свобода в течение длительных промежутков является недопустимой», поэтому задача педагогики заключается в организации воспитательного процесса, осуществляемого с помощью перехода к парным отношениям «воспитатель – ребенок» [32, с. 677]. Мы полагаем, что время доказало убедительность приведенных положений, поскольку в последний период даже американская «недирективная» педагогика признала некорректным отказ от педагогического знания, полученного в прежние годы классическими «директивными» методами (что наглядно демонстрируют новые направления реформирования образования в США).

Внедрение концепции воспитания «гражданина мира», актуализирующей проблему утраты национальных корней, влечет за собой сегодня огромное количество противоречий глобального и национального характера. На обострение данной проблемы непосредственное влияние оказывают наднациональные организации. К примеру, международные обмены студентами и стажировки в условиях экономической нестабильности и (что является особенно важным) при отсутствии целенаправленного воспита-

тельного и идеологического воздействия, выраженного в культивировании национальной идеи, в любом случае будут способствовать обострению проблемы эмиграции научной молодежи.

Сотрудники Российской академии наук высказывают сегодня вполне резонные опасения за будущий интеллектуальный потенциал России в связи с тем, что происходит отток талантливой молодежи. Академик Ж.И. Алферов прямо говорит о том, что Петербургский научно-образовательный центр, набирая талантливую молодежь и обеспечивая ей высококлассное образование от лица до аспирантуры, в значительной мере готовит специалистов для зарубежной экономики, так как многие его выпускники оказываются впоследствии за границей [8, с. 972].

Указанная проблема является прямым следствием начавшихся в конце XX в. процессов интеграции и глобализации, и большое влияние на ее решение может и должна оказать правильная постановка системы патриотического воспитания. К примеру, исследования показывают, что в системе высшего образования наименьшее количество ученых, остающихся в принявшей их стране, приходится на долю Японии, Южной Кореи и Китая [30, с. 95]. Данный факт можно расценить как несомненное свидетельство эффективности системы патриотического воспитания в указанных странах.

В целом сочетание процессов глобализации и интеграции вызывает в настоящее время целый ряд противоречий, и их развитие нельзя назвать гармоничным. Так, в докладе ПРООН о состоянии мирового развития за 1999 г. говорится, что никогда раньше культурные противоречия на международном уровне не достигали такой остроты, как сегодня [5, с. 14].

При этом высказываются мнения о том, что лидирующее положение в условиях глобализации занимают экономически благополучные страны, и особенно США (с авторитетным мнением которых ЮНЕСКО не может не считаться по причине финансовой зависимости), которые, соответственно логике глобальности, не заинтересованы в общеевропейской стабильности [2, с. 69]. Аналогичны выводы Первого Европейского форума мира, прошедшего в 2001 г. в Берлине, в которых прямо указывается, что высокий жизненный уровень богатых стран поддерживается за счет низкого уровня остальных народов [23, с. 165]. Безусловно, концепция ЮНЕСКО о взаимопроникновении культур в сфере науки и образования заслуживает уважения, однако некритическое заимствование зарубежного опыта под влиянием серьезных глобализационных процессов может привести к потере национальной образовательной системой уже существующих и получивших мировое признание педагогических достижений.

Необходимо обратить внимание и на тот факт, что относительно культурной интеграции, влекущей за собой пересмотр взглядов на историю (формирующую нравственный облик и уважение к отечественной культуре) в контексте «объединенной европейской точки зрения», исследователи указывают на нежелание педагогики США обратиться к опыту других стран или использовать в своем воспитательном пространстве какой-либо культурный проект, разработанный коллективом ученых других стран, т. е. воспитание своих граждан США вполне обоснованно осуществляют под собственным контролем и в собственных интересах [26, с. 234].

В связи с тем что вопросы влияния международных организаций на процессы реорганизации учебно-воспитательных систем остаются слабо изученными (А. Бенавот), опасения ученых, связанные с проблемами интеграции и глобализации, можно считать вполне оправданными. Следует более внимательно прислушаться к высказываниям ученых относительно концепции воспитания «гражданина мира» и культивирования идеала абстрактного, оторванного от национальных корней индивида, «общечеловеческих» ценностей, морального плюрализма, преимуществ свободного рынка, которые могут привести к духовной деградации любой нации [28, с. 216]. В настоящее время результатами такого рода воспитательного воздействия становятся престижность учебы и жизни за границей, владения иностранным языком, стремление к изучению истории другой страны и ее культуры, снижение интереса и уважения к национальным духовным ценностям – как вследствие пересмотра взглядов на отечественную историю, так и вследствие сокращения часов, отведенных на изучение отечественной литературы, интерпретирующей национальный опыт и традиции.

В целом анализ основных направлений модернизации воспитательной системы в мировом масштабе в сопоставлении с высказываниями ученых относительно противоречивости современных процессов интеграции в условиях международного сотрудничества показывает, что модернизация системы воспитания в России, которая в настоящее время ориентирована главным образом на вхождение в мировую культуру и отказ от собственных традиций и предшествующего опыта, является тупиковой и не принесет желаемых результатов вследствие того, что либеральные ценности попросту не приживутся на российской почве. К тому же нынешняя система воспитания мало способствует развитию рефлексивного типа мышления, суть которого как раз и заключается в осмыслении предшествующего опыта, поскольку «все остальное можно иметь, удерживать, использовать лишь на уровне рефлексивной воспроизводственной способности субъекта»

[1, с. 791]. Отечественная педагогика до недавнего времени рассматривала способность к рефлексии в качестве показателя духовно-нравственного становления личности, важнейшим фактором воспитания которой являлась национальная культура. Духовно развитым же считался человек, принимающий и приумножающий свою национальную культуру [18, с. 36].

В основе духовного развития молодежи должна лежать, в первую очередь, историческая преемственность поколений, и важнейшая задача эффективной модернизации воспитательной системы – обеспечить ее соответствие культурно-образовательным традициям и предшествующему опыту. В условиях глобализации российским реформаторам необходимо задуматься о том, для жизни в каком государстве они воспитывают своих граждан, и выработать соответствующую стратегию в области образования, направленную на обеспечение политики разумной закрытости отечественной системы воспитания, самоизоляции от процессов интеграции и глобализации, которые ведут к потере доказавших свою эффективность национальных образовательных традиций, соответствующих национальному мировоззрению, и к зависимости от западных стран.

Библиографический список

1. *Ахиезер А.С.* Россия: критика исторического опыта. Т. 1. От прошлого к будущему. Новосибирск, 1997.
2. *Бар Э.* В интересах Европы – крепить связи с Россией // Современная Европа. 2001. № 3.
3. *Бенавот А.* Критический анализ сравнительных исследований // Перспективы. 2003. № 1.
4. *Боревская Н.Е.* Модернизация учебных планов и программ в школах КНР // Педагогика. 2002. № 10.
5. *Бруннер Х.Х.* Глобализация, образование и революция в технологии // Перспективы. 2001. № 3.
6. *Валишин Ю.* Культура мира – важнейшее направление деятельности ЮНЕСКО // Воспитание школьников. 2003. № 1.
7. Вестник Института развития образования и воспитания подрастающего поколения при Челяб. гос. пед. ун-те. 2003. № 14. Сер. 3.
8. Вестник РАН. 2003. Т. 73. № 11.
9. Всеобщая декларация прав человека / ООН. М., 1986.
10. Вуз как воспитательное пространство: Материалы «круглого стола» // Педагогика. 2002. № 7.

11. Выводы 46-й сессии Международной конференции по образованию и предлагаемые действия // Перспективы. 2003. № 21.
12. *Гершунский Б.С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. 2002. № 7.
13. *Горелова Г.Г., Байтингер О.Е.* Исследование некоторых аспектов ментальности российских и американских школьников // Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования / Под. ред. В.Я. Ляудис. М., 1994.
14. *Громыко Ю.В., Давыдов В.В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Методология педагогики: Сб. ст. Вып. 4. М., 1997.
15. *Кутьев В.* Патриотическое воспитание молодежи – проблема научного осмысления // Педагогика. 2002. № 7.
16. *Лихачев Б.Т.* Национальная идея и содержание гражданского воспитания // Педагогика. 1999. № 4.
17. *Маклин Р.* Среднее образование на распутье // Перспективы. 2001. № 3.
18. *Матушкин С.Е.* Развитие и нравственное содержание личности: В помощь преподавателю / Южно-Урал. науч.-образоват. центр РАО. Челябинск, 2003.
19. *Мошер Р., Кенни Р., Гаррод Э.* Воспитание гражданина: демократические школы. М., 1996.
20. *Накаути Т., Катагири Е., Сэки К.* Педагогические теории современной Японии // Педагогика народов мира: история и современность. М., 2001.
21. *Новикова Л.* Воспитание в кризисном обществе: как выходить из тупика? // Нар. образование. 2001. № 4.
22. Образование в развивающихся странах на современном этапе / Под ред. Г. В. Микаберидзе. М., 1988.
23. Первый Европейский форум мира: [Берлин, 23 – 24 марта 2001 г.] // Москва. 2001. № 8.
24. *Руисси М.* Учиться жить вместе: неотъемлемая часть воспитания гражданственности // Перспективы. 2001. № 1.
25. *Салимова К.И.* Общеобразовательная школа Японии в XXI в. // Педагогика. 2002. № 8.
26. *Стрелкова И.* Глобализация образования – место и роль России // Наш современник. 2001. № 4.

27. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. / Сост. С.Ф. Егоров. М., 1998.
28. Фомин С. Нужны ли иностранные инвестиции России? // Наш современник. 2001. № 4.
29. Хрестоматия по педагогике / Под ред. С.Н. Полянского. М., 1967.
30. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции // Высш. образование в России. 2002. № 3.
31. Шепель В.М. От имиджа личности к имиджу Отечества // Высш. образование в России. 2002. № 3.
32. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995.

С.Н. Мироненко

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Российская система образования за свою историю претерпела множество реформ, но лишь немногие из них можно сравнить по значимости с теми коренными изменениями в содержании, структуре и формах образования, которое мы наблюдаем в последнее время. Среди объективных факторов коренных преобразований в структуре высшего образования России можно отметить следующие:

- автономия учреждений в решении вопросов организации и обеспечения образовательного процесса;
- диверсификация содержания и форм образования;
- рост мобильности преподавательского состава и студентов;
- интернационализация образования [1].

Эти факторы обусловили новое качество подготовки выпускников и специфику структурирования высшего образования. С возникновением нового качества в сфере образования возникает проблема управления качеством, способного гарантировать преодоление противоречий в образовательной политике государства. Общий процесс развития образования характеризуется новым этапом образовательной активности и переходом к качественно новым формам управления образования, в частности к оценке качества как основного метода обратной связи, имеющей значительные преимущества по сравнению с директивным управлением [3].