

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

И.А. Яценко

**ХРЕСТОМАТИЯ  
ПО СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК

2013

ББК 74.00  
X 917

**Составитель:**

*И.А. Яценко,*

кандидат педагогических наук, доцент

**Рецензенты:**

*В.И. Усаков,*

доктор педагогических наук, профессор

*И.В. Дрыгина,*

кандидат педагогических наук, доцент

**X 917 Хрестоматия по сравнительной педагогике** [Электронный ресурс] / сост. И.А. Яценко. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-558-6

Содержит материалы, раскрывающие общетеоретические аспекты развития сравнительной педагогики как науки, особенности функционирования зарубежных образовательных систем, проблемы и перспективы развития отечественного образования, характерные для той или иной его ступени или уровня.

Адресована преподавателям и студентам, обучающимся по образовательным программам бакалавриата по направлению подготовки *050700 Педагогика*, для использования в учебном процессе, а также практикующим педагогам в целях самообразования.

ББК 74.00

*Издается при финансовой поддержке проекта № 09/12 «Создание новой образовательной среды для развития альтернативных форм дошкольного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.*

ISBN 978-5-85981-558-6

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013

© Яценко И.А., составл., 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение ..... 7

### РАЗДЕЛ 1.

**ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ  
СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ** ..... 10

*Бим-Бад Б.М.*

Сравнительная педагогика как наука ..... 10

*Ушинский К.Д.*

О народности в общественном воспитании ..... 13

Характеристические черты германского  
общественного воспитания ..... 13

Общественное воспитание в Англии ..... 16

Общественное воспитание во Франции  
и два слова о методе Жакото ..... 27

Общественное образование  
в Северо-Американских Штатах ..... 40

*Толстой Л.Н.*

Письмо неизвестному о немецких школах ..... 53

*Назарова О.П.*

Проблема генезиса и периодизации сравнительной педагогики  
в отечественной и зарубежной теории образования ..... 56

*Вульфсон Б.Л.*

Методы сравнительно-педагогических исследований ..... 76

*Вульфсон Б.Л.*

Статистика как источник  
сравнительно-педагогических исследований ..... 91

Международное исследование PIRLS:  
Изучение качества чтения и понимания текста ..... 107

*Леенсон И.А., Лисичкин Г.В.*

Российское школьное образование глазами экспертов  
Международной программы оценки учащихся ..... 114

<i>Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А.</i>	
Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики .....	129
<i>Копытов А.Д., Федотова Е.Е., Черепанова Т.Б.</i>	
Роль профессиональных организаций в области сравнительного и международного образования: новые вызовы и возможности для России.....	136
<b>РАЗДЕЛ 2.</b>	
<b>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ</b>	
<b>И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ</b>	
<b>СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ .....</b>	<b>142</b>
<i>Джуринский А.Н.</i>	
Системы образования в США, Англии, ФРГ, Франции, Японии, России .....	142
Как оплачивается труд учителя в Англии, Франции, Германии и США? .....	148
<i>Долгая О.И.</i>	
Закон о педагогических работниках в Чехии: повышение качества педагогического образования .....	173
<i>Барановский Е.</i>	
О статусе учителя в ... Китае .....	186
<i>Ашин Г.К.</i>	
Элитное образование .....	190
<i>Потехина Е.П.</i>	
Частная школа в культуре современной Англии и России .....	211
<i>Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю.</i>	
Дошкольное воспитание в Великобритании .....	234
<i>Бурд М.</i>	
Дошкольное воспитание детей в ФРГ .....	240
<i>Дербенева Т.</i>	
В Дании тоже наши.....	249

<i>Ворошилова Е., Маслова И., Нефедова А.</i>	
Знакомьтесь: детские сады Прибалтики .....	255
<i>Фрэнсис Е.</i>	
Дошкольное образование в США .....	262
<i>Престес З.</i>	
Детское воспитание в Бразилии .....	272
<i>Нурутдинова А.Р.</i>	
Семейное и дошкольное воспитание в Японии .....	276
<i>Ермолина И.</i>	
Не пора ли нам в Китай? .....	284
<i>Яценко И.А.</i>	
Предпосылки возникновения систем экспертного измерения и развития качества деятельности дошкольных учреждений в ФРГ .....	290
<i>Яценко И.А.</i>	
Система менеджмента качества как ресурс развития современного дошкольного учреждения (по материалам опыта ФРГ).....	303
Что читает Иван? (Time, США, 1961 год) .....	315
<i>Загвоздкин В.К.</i>	
Теория и практика применения стандартов в образовании .....	320
Реформа, основанная на стандартах. Опыт США .....	320
Опыт применения централизованных тестов в системе образования США .....	329
Опыт применения стандартов в системе образования Англии .....	331
Опыт применения стандартов образования и тестирования в Швеции .....	340
Общая концепция результатов естественно-научного образования в Канаде .....	353
Топ 20 лучших университетов мира.....	368
<i>Белкнап Р.</i>	
Университетские семинары в Колумбийском университете .....	389

**РАЗДЕЛ 3.**  
**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**  
**ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ..... 396**

*Яценко И.А.*

Вопросы взаимосвязи стандартизации и качества  
дошкольного образования в перспективе отечественного  
и зарубежного педагогического опыта..... 396

*Аромштам М.*

Вызывайте Карлсона..... 406

*Яблонская М.*

Подвинься, детка!..... 411

Национальная образовательная инициатива  
«Наша новая школа»..... 415

Школьное образование: вернуться на первые позиции! ..... 425

*Абрамов А.*

ЕГЭ как педагогическая шизофрения ..... 430

*Багдасарьян Н.Г.*

Ценность образования в модернизирующемся обществе  
или ценность знания в обществе незнания ..... 439

*Кузьминов Я.И.*

Высшее образование как жизненный стандарт..... 452

*Панфилова Т.В., Ашин Г.К.*

Перспективы высшего образования в России  
(Реформирование или ликвидация?)..... 464

*Плакий С.И.*

Качественные параметры высшего образования ..... 477

Перечень заданий для работы с хрестоматийными текстами..... 489

Список литературы по дисциплине «Сравнительная педагогика» ..... 491

## ВВЕДЕНИЕ

Современный период развития отечественной образовательной системы характеризуется поступательным вхождением в мировое образовательное пространство. Нахождение в нем собственного места и самостоятельное сосуществование с другими образовательными культурами во многом зависят от способности представителей нашего педагогического сообщества сравнивать и выделять общее и различное, дефициты и ресурсы в развитии российской и зарубежных образовательных систем. В данной хрестоматии сконцентрированы актуальные материалы, которые могут быть использованы в качестве содержательной основы для развития такого рода способностей у будущих воспитателей, учителей, преподавателей, педагогов дополнительного образования и др.

Хрестоматия по сравнительной педагогике адресована преподавателям и студентам, обучающимся по образовательным программам бакалавриата направления подготовки Педагогика.

Назначение пособия – способствовать формированию у студентов целостных представлений о сравнительной педагогике как развивающейся отрасли педагогического знания; развитию умений выполнять сравнительный анализ, правильно отбирать объекты для компаративного изучения, содержательно ранжировать информацию путем выделения в ней фактов и их анализа, критически относиться к существующим теориям, интерпретационным данным и т.д.

Хрестоматия составлена на основе фрагментов 40 источников, освещающих историческое и современное состояние сравнительной педагогики, а также особенности функционирования образовательных систем в различных странах мира.

Отобранные автором источники позволяют проследить исторически обусловленную трансформацию представлений об отечественном и зарубежном образовании в работах классиков отечественной педагогики – К.Д. Ушинского,

Л.Н. Толстого, а также современных авторов – Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, В.К. Загвоздкина, Л.А. Парамоновой, Е.Ю. Протасовой.

В хрестоматии представлены аналитические и научные статьи, полемизирующие научно-популярные статьи периодических изданий, фрагменты диссертационных исследований, монографий, учебных пособий и др. Жанровое многообразие текстов не является случайным – специфическое преломление той или иной образовательной проблемы в работах ученого, специалиста-практика, журналиста, представителя общественности позволяет увидеть и проанализировать проблему во множественных ракурсах; научает студентов рефлексивно воспринимать демонстрируемые авторами способы актуализации и решения проблем (характер описания, логичность, структурированность, стиль изложения, экспрессивность и пр.). Сравнительный анализ хрестоматийных текстов может разворачиваться как во времени (например, история и современное развитие элитного образования), так и в пространстве (например, элитное образование в России и Великобритании).

Первый раздел хрестоматии содержит материалы, раскрывающие общетеоретические аспекты развития сравнительной педагогики как науки.

Второй раздел включает тексты об особенностях развития зарубежных образовательных систем. Раздел открывают тексты, актуализирующие проблему отношения общества учительской профессии. Значительную часть раздела составляют тексты, повествующие об устройстве, особенностях и традициях дошкольного образования и воспитания за рубежом. Характеристика школьного образования в ряде передовых с точки зрения образовательных достижений странах представлена в контексте актуальной проблемы современности – повышения качества образования и его стандартизации. Обзор лучших зарубежных университетов содержит инфор-

мацию об истории их возникновения, современном организационном устройстве, профильной направленности и пр. Данный материал возможно в последующем расширять в соответствии с предложенной структурой.

Первичное освоение материала рекомендуется осуществлять во внеаудиторной работе. Формами работы с предложенными текстами могут быть заполнение таблиц, составление хронологий, аннотирование и реферирование текстов из хрестоматии и самостоятельно найденных соответствующих тематических источников, написание эссе и т.д.

Во время учебных занятий предполагаются систематизация и закрепление знаний, развитие умений точно и доказательно выражать свои мысли, используя понятийный аппарат сравнительной педагогики; умений вести диалог и оппонировать. Рекомендуемыми формами работы являются групповые дискуссии, просмотр и обсуждение фильмов и видеопрезентаций, представление и защита мини-проектов.

Третий раздел хрестоматии составили материалы, освещающие актуальные проблемы отечественного образования, которые характерны для той или иной его ступени или уровня.

Результатом работы с текстами данного раздела могут стать анализ и выделение уникальных и универсальных характеристик, причин описываемых проблем, формирование гипотез по их разрешению.

Работа с текстами третьего раздела предполагает установление связи с материалами предыдущих разделов, а также обращение к дополнительным источникам. Содержание текстов третьего раздела может стать основой для разработки проекта как итогового задания к зачету.

Содержание хрестоматии по сравнительной педагогике носит открытый характер, допускающий дополнения и обновления с учетом происходящих в современном образовании изменений.

## **РАЗДЕЛ 1.**

# **ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

---

*Б.М. Бим-Бад*

## **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА**

*Сравнительная педагогика* – область педагогической науки, изучающая преимущественно в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, а также соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики; выявляет формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путём использования ими зарубежного опыта.

Для С.п. методологически важны объективность, комплексность, конкретно-исторический, культурологический, этнопсихологический подходы.

Примеры сравнительного описания состояния образования в различных странах можно найти в трудах Я.А. Коменского, педагогов 18–19 вв. И.Г. Гарднера, И.П. Бринкмана (Германия), Э.А. Эверса (Швейцария), И. Нифа, Д. Грисома (США) и др.

Первым исследователем, употребившим (1817) термин «С.п.», был М.А. Жюльен Парижский (1775–1848). Под С.п. он понимал изучение содержания и способов воспитания и обучения, а также теорию, которая явилась бы результатом аналитического сопоставления практики образования в различных странах. Жюльен видел в С.п. одно из важней-

ших средств выработки общей для всех европейских стран педагогической теории, которая способствовала бы культурному прогрессу и сплочению народов.

Первыми центрами С.п. во 2-й половине 19 в. стали национальные и международные информационные и статистические учреждения: Служба просвещения в Вашингтоне (1866), Музей педагогики в Париже (1879) и др.

В конце 19 – начале 20 вв. появились сравнительные педагогические исследования в России. К ним можно отнести некоторые работы К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.А. Капниста, П.Ф. Каптерева, П.Г. Мижуева, М.А. Пospelова и др. При всей разнице подходов и точек зрения авторов сближает общая идея: ценно не слепое копирование, а творческое использование зарубежного опыта в практике отечественной школы и педагогики.

В 1-й половине 20 в. в условиях многочисленных реформ национальных систем образования расширилась сеть организаций, занимающихся сравнительно-педагогическими исследованиями. Роль координационного центра стало играть Международное бюро просвещения. Появились и специальные периодические издания: «Международный ежегодник воспитания и образования» (МПБ), «Ежегодник просвещения» (Колумбийский университет, США), «Международный педагогический журнал» (Германия) и др. Разработкой методологии С.п. углублённо занимались И. Кэндел, П. Монро, Б. Рассел, Дж. Каунтс (США), Н. Хэнс (Англия), Ф. Шнайдер (Германия), П. Россельо (Швейцария) и др.

В 20-х гг. в России на русский язык переводились работы наиболее значительных иностранных специалистов по общей и экспериментальной педагогике; издавался «Бюллетень зарубежной педагогики» (редактор А.П. Пинкевич).

После 2-й мировой войны к разработке вопросов С.п. обратились Общество С.п. США (1956), Европейское общество С.п. в Лондоне (1961) с отделениями в Великобритании,

ФРГ, Бельгии, Испании, общества С.п в Австрии, Канаде, Японии, Институт педагогики в Гамбурге, Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФРГ), Институт С.п. в Зальцбурге (Австрия), Институт С.п. при Университете Кюсю и Государственный институт педагогических исследований (Япония) и др. Действуют Европейское общество С.п. и Всемирный совет обществ С.п., проводятся конгрессы. Издаются журналы: «Сравнительная педагогика» («Comparative Education»), «Обзор по сравнительной педагогике» («Comparative Education Review»), «Мир образования» («Le Monde Education») и др.

Развитие проблематики и методов С.п. во 2-й половине 20 в. связано с трудами таких исследователей, как Д. Лоурайс, Б. Холмс (Англия), Д. Бередей, Р. Кинг-Холл (США), О. Анвайлер, Ф. Хилькер (Германия) и др. Заметный вклад в развитие отечественной С.п. внесли Б.Л. Вульфсон, В.П. Лапчинская, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров и др. Центры сравнительно-педагогических исследований работают в системе РАО и некоторых вузов.

В 50–70-х гг. в условиях идеологического противостояния двух общественно-политических систем итоги сравнительно-педагогических исследований нередко становились материалом для тенденциозного противопоставления отечественной педагогики и школы зарубежным, представляя советскую систему как высший этап развития образования. Любая критика в адрес советского народного образования рассматривалась как идеологическая диверсия.

На Западе большинство специалистов в контексте борьбы с тоталитаризмом строили свои исследования советской школы на основе жёсткой критики.

С середины 80-х гг. осн. задачей С.п. стал объективный, всесторонний, критический, сопоставительный анализ школы и педагогики. Наибольший интерес вызывает идея ре-

конструкции изученного и осмысленного зарубежного опыта на отечественной почве.

В качестве учебной дисциплины С.п. включена в систему подготовки и повышения квалификации во мн. странах мира. Среди многочисленных задач, стоящих перед С.п., актуальны исследования причин и механизмов мирового кризиса образования, особенностей его проявления в различных странах для того, чтобы прогнозировать кризисные явления и по возможности смягчить их влияние.

#### *Библиографический список*

Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 275.

*К.Д. Ушинский*

## **О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ**

### **Глава II. Характеристические черты германского общественного воспитания**

Типической чертой германского характера, которая до сих пор решала роль Германии в истории, определяла ее значение во всемирном развитии человечества, является склонность к отвлечению и выходящая из нее склонность к системе. Немец во всех явлениях жизни ищет гармонии и связи, все возводит в отвлеченную идею и отовсюду ее извлекает. Для него недостаточно понимать вещь; но ему непременно нужно определить ее и дать ей место в системах своих знаний. Определениями пустейших и ничтожнейших предметов набиты кипы немецких учебников. Без определения для немца и вещь не вещь. Прежде всего видит он в каждом предмете его философскую сторону и всякое дело свое начинает и оканчивает философской мыслью. Если у него нет истинной философии, то он выскажет самую избитую

мысль, годную только для прописи, но ни за что не пропустит случая пофилософствовать. Но более всего он заботится, чтобы в голове его не осталось ни одного незанятого уголка и в мире ни одного предмета, который бы не поместился в одном из уголков его системы.

Эта страсть к абстракции и системе создает великих ученых, познания которых обнимают мир, как познания Риттера и Гумбольдта, поэтов-философов, как Гёте, и философов-поэтов, как Шеллинг и Гегель, но она же создает и немецких мечтателей и мечтательниц в молодости и самых мелочных формалистов и педантов под старость. Глубокомыслие и ученость – лицевая сторона этой народной склонности; педантизм и резонерство – оборотные ее стороны. Ей Германия обязана своими всемирным значением в науке и своим политическим ничтожеством, величайшими произведениями ума человеческого, составившими эпоху в развитии человечества, и необозримой грудой бездарнейших книг, в которых под сеткой бесконечных делений и подразделений, оглавленных буквами всех размеров и всех азбук, не скрывается часто ни малейшей мысли. Вся литература Германии, в которой сосредоточились почти и все результаты ее исторической деятельности, служит лучшим доказательством наших слов.

Эта же красная нить германского характера положила особенный отпечаток и на общественное образование Германии.

По страсти своей все систематизировать германцы возвели и искусство воспитания на степень науки, наравне с бесчисленным множеством других чисто немецких наук, и с любовью разработали ее в многотомные системы, обладающие тысячами подразделений. Но, несмотря на твердое убеждение большинства немецких педагогов, что они работают над воспитанием человека вообще, к какому бы народу он ни принадлежал, немецкая педагогика – наука чисто немецкая. Стоит только беспристрастному читателю другой нации про-

честь три, четыре немецкие педагогики, чтобы убедиться, что идеал человека, воспитание которого в них разрабатывается, немецкий ессе homo, совершеннейший немец.

Прежде всего и более всего немецкое воспитание стремится к всесторонности и систематичности познаний. Программы немецких гимназий, факультетов и немецких экзаменов пугают своею многосложностью и громадностью. Взгляните только на программу учительского экзамена на право преподавания в гимназиях, и вы убедитесь что этой программе едва ли в состоянии будет удовлетворить учейший из профессоров Англии, Франции или Северной Америки.

В немецкой учительской программе все предвидится, даже самая отдаленная возможность какого-нибудь объяснения, когда, например, учителю немецкой словесности или учителю истории может понадобиться знание еврейского языка. Но зато в Германии только вы найдете учебники, где прежде определения какого-нибудь слова перечисляются названия его у двадцати народов и где, например, приступая к описанию сохи, автор выводит ее восточное происхождение и рассказывает предварительно всю ее историю, начиная с Китая и оканчивая Германией. Программа выпускного гимназического экзамена (Abiturienten-Examen) так громадна и многосложна, что ей не в состоянии удовлетворить университет других наций, а факультетские программы германских университетов представляют полнейшие системы наук со всеми возможными и даже невозможными их частями. Нетрудно заметить, что здесь воспитание приносится в жертву науке или, вернее сказать, наука и ученость являются окончательной, целью, к которой направлено все воспитание. Человек ученый и человек хорошо воспитанный для немца одно и то же, хоть он и старается положить в своей педагогической теории границу между этими двумя понятиями, но на деле эта черта исчезает. Умение при-

ложить знания к делу, укрепление душевных способностей, развитие характера, внешняя полировка человека составляют для немецкой педагогики вопросы второстепенные. Она и на самый характер человека думает действовать не иначе, как через посредство знаний. Такая педагогика, вылившаяся из особенности германского характера, с своей стороны, имела влияние на развитие этой особенности. Она открыла возможность науке делаться популярной и находить на каждую мысль свою сотни новых деятелей. Только в Германии выражения кантовской философии могли перейти на язык портных и сапожников; только в Германии каждое подразделение науки может указать на тысячи разрабатывающих ее монографий; только в Германии, наконец, могли найтись люди, посвятившие всю деятельность своей жизни какой-нибудь частице греческой грамматики.

Германская педагогика совершенно соответствовала до сих пор требованиям германской жизни: образовывала великих ученых и философов, толпу специалистов, разрабатывавших их идеи, и публику, смотревшую на деятельность ученую как на высшее выражение человеческой деятельности. В последнее время прежние основы германской жизни пошатнулись. Это движение отразилось и на педагогике, взглянувшей сомнительно на свои прежние системы; но, что будет впереди, мы не знаем и говорим только о том, как было до сих пор. Мы будем еще иметь случай воротиться к германскому воспитанию, которое вообще у нас более знакомо, чем общественное воспитание других стран, а теперь, довольствуясь этими немногими чертами, перейдем к Англии.

### **ГЛАВА III. Общественное воспитание в Англии**

Общественное воспитание Англии представляет крайнюю противоположность германскому воспитанию. Оно менее всего заботится о полноте и систематичности знаний,

и для него ученость составляет одну из профессий человека, которой он может заняться, если ему нечего более делать, но до которой воспитанию нет никакого дела. Для английского воспитания наука не цель, но одно из средств для развития характера, привычек, образа мыслей, манер истинного джентльмена – идеала, к осуществлению которого направлено все английское воспитание. Молодой англичанин, получивший образование в Оксфорде, уже по этому самому считается джентльменом, к какому бы сословию он ни принадлежал. Оксфордские и Кембриджские коллегии, Итон, Вестминстер, Гарро, Рюгби гордятся не тем, что в них получили воспитание великие ученые или что под их покровом наука открыла новые пути, но, указывая с гордостью на целый ряд великих характеров английской истории, получивших первое развитие в их стенах, отвечают на упреки в недостатке ученой деятельности, что «их дело создавать людей, а не писать книги» (*De l'Instruction primaire a Londres, par E. Rendu. See. ed. Paris, 1853*).

По понятиям старой Англии, которые, несмотря на ежедневное усиление демократической партии, все еще стоят на первом плане, образование вовсе не составляет потребности каждого человека, а необходимую принадлежность только тех людей, которые по средствам своим могут стоять в ряду джентльменов.

Английское общественное воспитание существует, собственно, для аристократов в тесном смысле этого слова и дворянства (*gentry*), которое хотя не отделено от остальной массы народа никакими законными правами, но составляет на деле особенный класс. Этот класс, опора английского общественного устройства, не представляет замкнутого сословия и беспрестанно подновляется новыми лицами, вступающими в него с приобретением независимого состояния, но тем не менее он имеет свои предания и свою аристократическую гордость. Сын богача, составившего себе

состояние своими трудами и дожившего своей век удалившимся от дел джентльменом (*retired gentleman*), уже начинает портретом отца новую портретную галерею. Аристократия находится не в одних государственных учреждениях Англии, но в самой крови народа и выражается столько же в добровольном уважении низшего класса к гербам и титулам, сколько и в привязанности его к старым именам, старым замкам и старым законам.

Остальному человечеству достается из общественного образования только то, что дает ему христианская обязанность церкви, которая считает общественное образование своей частной привилегией, или филантропия богатых людей.

Этому общему характеру английского образования несколько не противоречит то явление, что по числу благотворительных учебных заведений Англия занимает первое место между государствами Европы и что устройство многих из этих заведений послужило образцом для других государств. Все эти учреждения, иногда громадные и превосходно устроенные, – произведения частной благотворительности, а не правительственной или общей государственной системы воспитания, которой вовсе нет в Англии.

Образование граждан государства и членов христианского общества не входит в число обязанностей английского правительства, и даже самая эта идея, укоренившаяся в Германии вместе с протестантизмом, совершенно чужда Англии. Общественное воспитание в ней предоставлено совершенно частным усилиям, и правительство, с своей стороны, покровительствует ему несравненно менее, чем торговле и промышленности, которые признаются основами могущества и благосостояния государства. Само общество не признает за правительством права входить в дело общественного образования и встречает с недоверием и недоброжелательством всякое покушение на это со стороны

правительства. Билль о таком вмешательстве долго и с ожесточением отвергался парламентом, и только уже после нескольких лет борьбы сила ораторского красноречия, рисующая яркими красками весь ужас невежества в бедном классе, а более всего ужасающие факты полной дикости, представляемые парламентскими комиссиями, дали, наконец, возможность пройти этому биллю, но и то в самом обрезанном и укороченном виде. Совещательный комитет воспитания (Commitee of Council on Education) был, наконец, учрежден правительством в 1839 г. Но этому комитету не дано прав правительственного установления, имеющего обязательную силу, но только права частного предприятия, наравне с другими предприятиями того же рода. Деятельность его основана на тех же самых началах, на которых основана деятельность двух больших воспитательных обществ Англии – Национального и Британского, обладающих притом гораздо большими средствами.

Воспитательный комитет имеет своею целью только то, чего не могут достичь в своей деятельности эти общества и другие частные предприятия, но средства его слишком ограничены даже и для этой цели. Он может, так же как и эти общества и каждый частный человек, заводить школы и открывать их для какого угодно класса, но принудительность образования, принятая лютеранизмом в Германии, допускается в Англии только для несовершеннолетних преступников. Самая же деятельность Воспитательного комитета и английских воспитательных обществ состоит не столько в открытии новых школ, сколько в том, что они помогают своими средствами уже учрежденным школам и взамен этой помощи получают от них право инспекции и надзора. Это добровольный контракт с обеих сторон, и несоблюдение его со стороны школы наказывается отнятием вспомоществования.

Британское общество по добровольному договору под-

чинило свои школы инспекции Комитета, но общество Национальное осталось не только в независимом, но даже во враждебном отношении к правительственному Комитету. Это могущественное общество является органом англиканского духовенства, которое вместе с другими католическими преданиями сохранило убеждение, что право народного воспитания исключительно принадлежит церкви.

Но, несмотря на огромные средства этих обществ, они восполняют весьма незначительную часть потребности народного воспитания, и притом деятельность их, равно как деятельность правительства, преимущественно ограничивается элементарными школами для беднейшего класса.

Все остальное общественное образование находится в руках огромного множества частных предприятий и признанных законом учебных корпораций, из которых некоторые существуют уже несколько столетий.

Корпорации Оксфорда и Кембриджа, начало которых относится еще к древнейшему периоду английской истории, являются двумя вековыми и могущественными опорами всей системы английского общественного воспитания. В непосредственной связи с ними, укрепленной давностью, состоят все знаменитейшие и древнейшие школы Англии: Итон, Вестминстер, Гарро, Рюгби и другие, которые в свою очередь дают тон педагогике других более мелких корпораций и частных учебных установлений. Далее идут разнообразнейшие по характеру и направлению частные учебные установления, статуты которых, иногда написанные самими жертвователями или завещателями, в высшей степени оригинальны, но соблюдаются свято. Наконец, последнюю категорию составляют более или менее удачные произведения учебной спекуляции, существование которых зависит от общественного мнения, все еще управляемого в деле воспитания средневековыми корпорациями Оксфорда и Кембриджа.

Вот почему схоластические формы воспитания, удер-

жавшиеся в древних английских университетах, сохранились вообще в английском общественном воспитании более, чем в воспитании какого-либо другого народа. Величественные коллегии Оксфорда и Кембриджа облечены еще в латы средневековой схоластики, но эта одежда накинута только сверху, и под нею скрывается совершенно английская идея. Англичане нашли средство, не удаляясь от схоластических форм, развивать в новых поколениях свои исторические убеждения и придавать характерам ту твердость и практичность, которыми отличается англосаксонское племя.

Английский джентльмен, так же как и немец, просиживает лучшие годы своей молодости за классиками и приобретает в классической литературе твердые, никогда не изглаживающиеся познания. Но англичанин ищет в классиках не предметов исторического изучения или философического анализа, за которыми гоняется германец, а привычки к той силе и ясности языка, определенности и точности выражений, которыми отличается классическая литература и которые имели такое сильное влияние на образование логизма английской речи. Вообще, надобно заметить, что ни один европейский народ не отразил на себе более англичан классического, и в особенности римского, влияния. Оно заметно и в строгости их права, имеющего, впрочем, совершенно самостоятельную историю, и в их литературе. Ясная определенность, сжатость и логизм, которых достиг английский язык при своих ничтожных средствах, конечно, составляет весьма замечательное филологическое явление, в котором много участвует влияние римских писателей.

Английская аристократия, характером которой запечатлено английское общественное воспитание, представляет замечательную степень классического образования. Многие знаменитости английского парламента оставили по себе в Итоне или Оксфорде память сочинителей прекрасных греческих или латинских стихов, од или даже целых трагедий.

Перевод сочинений Шекспира, Мильтона и других знаменитых английских писателей на латинский и греческий языки составляет одно из употребительнейших упражнений в коллегиях Оксфорда. Места из классических писателей беспрестанно цитируются парламентскими ораторами и не нуждаются в переводах. Всякий образованный джентльмен практически обладает классическими языками и иногда достигает в этом такой степени совершенства, которая не часто встречается и между учеными германскими филологами.

Впрочем, должно заметить, что в последнее время исключительность классического направления английской педагогики начинает давать место требованиям других наук. Науки естественные громко заявляют свое право на участие не только в общем образовании человека, но даже в элементарном воспитании. Мы имеем у себя собрание лекций знаменитейших профессоров Англии и Шотландии, доказывающих воспитательную силу химии, физики, физиологии и пр.

Должно сознаться, что в этих лекциях много правды. Новые кафедры естественных наук беспрестанно появляются в английских университетах. Даже технические науки, пользы преподавания которых долго не признавали англичане, начинают прокладывать себе дорогу. Кафедры инженерного искусства, без которых англичане изрыли всю страну каналами и покрыли ее железными дорогами, наконец, появились в Дургемском университете, Королевской коллегии и Лондонской университетской коллегии. Но трудно предполагать чтобы англичане когда-нибудь достигли того множества технических кафедр, которое мы видим в стране вовсе не технической, Германии, где, кажется, скоро каждая заводская промышленность удостоится кафедры.

Но главное в английском воспитании – это характер, привычка владеть собой (selfgovernment), отличающая всякого истинного джентльмена. На образование и укрепление

характера обращено главное внимание английского воспитания. Английские древние университеты, равно как и знаменитые школы Англии, более воспитательные, чем учебные, заведения. Жизнь воспитанников в самом заведении составляет правило: воспитанники, живущие по домам и приходящие только на время уроков, представляют исключение. В этих закрытых воспитательных заведениях господствует какой-то полусемейный, полуобщинный дух и наблюдается иногда величайшая строгость. Оксфордские студенты далеко не пользуются той свободой, какую мы привыкли считать принадлежностью студенческой жизни. Они живут в самых коллегиях под беспрестанным, почти монастырским надзором и обязаны соблюдать множество правил, которые даже для ученика германской и нашей гимназий показались бы стеснительными. Нет сомнения, что аристократическая и богатая молодежь, выезжая за границы Оксфорда, вознаграждает себя с избытком за все лишения монастырской жизни в ее коллегиях. Но тем не менее она привыкает повиноваться закону и, возвращаясь назад, снова надевает свои черные плащи и старинные неуклюжие шляпы.

«Наставления важны, пример еще важнее, но более всего значит в воспитании руководство (training)», – говорит английская педагогика. Мы не знаем ни на одном языке слова, которым бы можно было передать это английское training. Им выражается тот невидимый дух учебного заведения или семейства, который какой-то железной волей подчиняет себе всякий личный характер. Мы думаем, что не только это слово, но и самое понятие, которое им означает, чисто английское. Рассчитанная порядочность немецкой школы, казарменная дисциплина французской коллегии совершенно не похожи на тот характер старых английских школ, который живет, кажется, как домовый, в стенах заведения и равно подчиняет себе учеников, наставников и даже прислугу.

Школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями во многих старых школах. Виновный чаще всего наказывается самими товарищами, и наказывается с такой строгостью, которую должен умерять наставник. Но зато и воспитанники крепко стоят за свои права, признанные письменным положением или давно укоренившимся обычаем. Самоуправление (selfgovernment), но не самоуправство сильно развито в английских школах.

Чем ранее начнете вы обращаться с мальчиком как с взрослым человеком, тем он скорее человеком сделается (The sooner you treat him as a man, the sooner he will begin to be one). Это изречение холодной рассудочной морали Локка, которая вообще сильно отразилась на англичанах, сделалось аксиомой английской педагогики, и иностранец не без удивления, смешанного с неудовольствием, смотрит на этих маленьких десятилетних джентльменов в круглых шляпах, с необыкновенной важностью рассуждающих о самых обыденных и серьезных предметах (скачках, поездках по железной дороге и т.п.), умеющих везде поддержать свое достоинство. В Северной Америке это же самое педагогическое правило приняло другое направление и отразилось не столько на внешности, сколько на внутреннем содержании. Североамериканские школьники кидаются в глаза своею шумливой дерзостью, неприятно поражают своими разговорами о политике и тем крикливым участием, которое принимают в публичных митингах. Это отчасти дурная сторона англосаксонской педагогики: она скоро стирает ту золотую пыль наивности, которой природа осыпала легкие крылья детства, и, если не делает незрелых философов-систематиков, зато производит ту раннюю сдержанность и замкнутость, которые, конечно, полезны в жизни, но дышат холодом во взрослом человеке и неприятно поражают в ребенке. Эти малень-

кие, холодные джентльмены, так умеющие держать себя, не по нутру славянской размашистой природе.

Английское воспитание так увлеклось полезным (useful) в развитии детского характера, что часто пренебрегает тем, что в нем есть прекрасного. Оно думает только о том, что может остаться в жизни, и рано топчет цветы, которые и без того скоро вянут. Но мы думаем, что педагогика, развивая в ребенке будущего человека, не должна забывать, что детство также есть период жизни, и часто лучший ее период. Но каков характер народа, таков и характер его воспитания. И посреди самой развитой американской жизни, где все так хорошо, так полезно устроено, русскому человеку будет скучно и неуютно посреди всеобщего комфорта.

В Англии, как мы уже сказали, общественное образование есть дело частное, а не правительственное, но, несмотря на это, несмотря также и на его схоластические формы, по-видимому столь противоречащие промышленному характеру страны, нигде, может быть, воспитание не проникнуто национальным характером до такой степени, как в Англии. Оно установилось здесь совершенно самостоятельно, не прибегая к заимствованиям и подражаниям, все вышло из истории народа и до сих пор является одним из главнейших деятелей в историческом развитии британского характера, свято переноса его из поколения в поколение.

Французский публицист г. Монталамбер совершенно прав, указывая на педагогическую систему Англии, во главе которой стоят Оксфорд и Кембридж, как на главнейшую опору британской конституции. Сама демократическая партия сознает, что древняя британская педагогика, вся проникнутая аристократическим и общинным характером Англии, является главной помехой в осуществлении тех планов централизации и нивелировки, которые стремятся провести в жизнь английские демократы. Вот почему они и нападают с таким ожесточением на древние корпорации Оксфор-

да и Кембриджа, обвиняя их в отсталости, в лени и бездействии и требуя от них реформ на германский лад. Но старые университеты еще стоят непоколебимо и с необыкновенной медлительностью допускают только те реформы, потребность которых высказалась уже вполне в «народной жизни». Они продолжают воспитывать новые поколения английских джентльменов, передают им заветы предков и с гордостью прибавляют новые портреты к длинному ряду тех, которыми уже украшаются готические залы их коллегий. Эти портреты свидетельствуют, сколько замечательных людей приготавлилось к общественной деятельности в средневековых стенах английских университетов.

Вот что говорил Каннинг об английских старых университетах и публичных школах: «Если наша история представляет нам почти непрерывный ряд людей, которые в самых трудных положениях нашей страны явились ее опорой, сильные на словах и на деле; если мы ни в одной области управления не нуждаемся в людях, которые бы могли найти средства и достигнуть цели, то за это мы прежде всего должны быть благодарны системе наших публичных школ и нашим университетам» (Dr. Wiese. *Deutsche Briefe über die Englische Erziehung*. Berlin, 1855. S. 37).

Воспитание бедного класса, на которое начали теперь обращать в Англии большое внимание, не изменяет аристократического характера английского воспитания. Это не более, как милостыня, бросаемая богачом бедняку, подвиг христианского милосердия, с которым английский джентльмен так умеет связать свою родовую гордость, и, наконец, благоразумная мера предупредительной полиции и финансовый расчет общества, которому известно, что содержание в тюрьме, куда бедняк чаще всего попадает по невежеству, обходится дороже его воспитания. Уничжительное название «Школа в лохмотьях» (*ragged schools*). Одно уже указывает на характер этого воспитания. Но едва ли воспита-

тельная филантропия англичан успеет справиться с диким невежеством пауперизма. Это ужасное явление возрастает в грозных размерах. Оно, правда, умерилось на время уничтожением пошлости с хлеба и выселением в Америку, которое более имеет значения для Ирландии, нежели для Англии, но это временные паллиативные меры. Теория Мальтуса, грозная для всех и не опровергнутая никем, для Англии уже не теория, а самый настойчивый вопрос, который ежеминутно стучится в двери и, как сказочное чудовище, требует новых и новых жертв. Мы верим, что люди разгадают и эту загадку сфинкса, но куда еще она не разгадана.

#### **ГЛАВА IV. Общественное воспитание во Франции и два слова о методе Жакото**

Гораздо труднее определить характер французского общественного воспитания именно потому, что в нем мало характера. Беспрестанная мена правительств и систем управления не осталась без влияния и на общественное воспитание Франции.

Первая революция разрушила до основания вековое здание французской педагогики, которое было сильно запечатлено характером католицизма и схоластики. Наполеону, великому и в этой области, приходилось все создавать, и он положил твердые основы новому устройству общественного воспитания во Франции. После него каждое новое правительство усиливало переделывать его создание согласно своему характеру и своим целям, но ни одно из них не могло или не решалось уже оторваться совершенно и открыто от великой наполеоновской мысли, а только старалось незаметными изменениями извратить ее по-своему. Но никогда еще она не была так изуродована, как в последнее время.

Наполеоновская идея общественного образования была достойна гениального человека и носит на себе следы характера Франции того времени, лучшим выражением которого

был сам Наполеон. Наполеон высоко ценил народное образование и не побоялся дать ему самостоятельность. Убежденный в том, что образование – единственный якорь спасения для Франции, разрушившей все прежние основы своей народной жизни, он старался оградить его от влияния административных и политических соображений. Казалось, он позабыл свой обычный эгоизм, когда приступал к устройству общественного воспитания, и, понимая, что одно только прочное образование может спасти Францию, хотел сделать из него самобытное народное учреждение, не зависящее от борьбы партий и политических переворотов.

Средоточием всей системы народного воспитания Наполеон сделал свой императорский университет; но слово «университет» почти у каждого народа имеет свое особенное значение, а у французов совершенно оригинальное, и мы должны объяснить его.

Университет в германском смысле слова есть собрание нескольких факультетов, связанных между собой общим управлением. Главнейшая цель его – дальнейшее развитие науки во всех ее отраслях и передача ее высших результатов посредством живых чтений. Германские университеты являются посредниками между наукой и обществом, открывая ученым возможность излагать публично результаты своих кабинетных трудов. Воспитательной цели они вовсе не имеют, и даже самое образование молодых людей не всегда составляет их главную задачу, и по крайней мере при встрече с интересами науки всегда уступают ей место. Таким образом, кафедры германских университетов часто являются не столько органами образования, сколько органами науки, и многие из них в этом отношении достигали высокого значения. Университет Эдинбургский и новые английские университеты также устроены более или менее по германскому образцу. Но древние университеты Англии, Оксфорд и Кембридж, в противоположность германским являются чисто

воспитательными учреждениями. В них почти нет факультетов, и коллегии их не более, как высшие школы, принимающие к себе на воспитание молодых людей и дающие им высшее образование. При таком направлении этих университетов понятно, почему деление на факультеты не могло в них установиться и почему чтение лекций составляет в них редкое исключение. Воспитанники коллегий занимаются отдельно и под руководством выбранных ими наставников готовятся к экзамену на ученую степень, если имеют желание получить ее, что тоже не всегда составляет цель университетского воспитания.

Франция не имеет университетов ни в значении английском, ни в значении германском. Высшие учебные заведения (*instruction superieure, les hautes etudes*) заменяются во Франции отдельными факультетами, которые ничем не соединены между собой и находятся часто в разных городах. Университетом же в наполеоновском смысле этого слова называется во Франции все ученое и учебное государственное управление, которому Наполеон хотел придать самостоятельность корпорации, живущей своей самобытной жизнью. И хотя императорский университет был причислен к министерству внутренних дел, в котором он и оставался до 1824 г., но зависел от министерства почти только в одних финансовых вопросах, составляя сам по себе совершенно отдельное и самостоятельное учреждение. Настоящим главой всего университета был университетский гроссмейстер (*grand maftre de l'universite*), который во всех внутренних делах университета и во внешних его сношениях совершенно не зависел от министерства. Но власть его ограничивалась зато университетским советом (*conseil de l'universite*), состоявшим из 30 членов, из которых 10 занимали свою должность пожизненно (*conseillers titulaires*), а 20 избирались самим гроссмейстером на год (*conseillers ordinaires*). Но и те и другие непременно должны были принадлежать

к педагогическому ведомству. Этот совет в большей части случаев, и именно во всех делах, касающихся внутреннего управления, утверждения планов учения, назначения экзаменов и удаления от должности лиц учебного ведомства, имел голос решительный. В случае несогласия с решением совета, грессмейстер имел право апелляции в государственный совет. При совете находились генеральные инспекторы по учебной части посещавшие и ревизовавшие учебные заведения в Париже и провинциях.

Провинциальное учебное управление было верным повторением государственного. В учебном отношении вся Франция была разделена на несколько округов, и во главе каждого находилась академия, верное повторение императорского университета, только в меньшем объеме. Во главе каждой академии, т.е. каждого учебного округа, находился ректор, соответствовавший грессмейстеру университета. Он служил посредником между университетом и академией или округом и действовал также вместе с академическим советом. Академические инспекторы соответствовали генеральным инспекторам университета, но они не могли ревизовать факультетов, и это право принадлежало только ректорам.

Бескорыстное создание Наполеона, доказывавшее все его глубокое понимание потребностей Франции и всю его любовь к ней, пришлось не под силу партиям, которые после него одна за другой завладевали государственным управлением. Все они были ниже своего положения и с какой-то враждой нападали на наполеоновский университет, желая придать ему вместо французского характера, который был дан ему Наполеоном, частный характер своей партии и из органа народного образования сделать его орудием своих эгоистических целей. Но ни одна из партий, попеременно завладевавших управлением Франции, не имела достаточно смелости, чтобы разрушить разом гениальное созда-

ние великого человека, потому что, несмотря на свое недолгое существование, оно успело заслужить уважение и любовь в народе. Правительство Реставрации хотело было сгоряча, разом уничтожить университет, но возвращение Наполеона с острова Эльбы помешало исполнению этого плана, к которому потом и не возвратились. Начались небольшие, но существенные изменения, источившие мало-помалу все наполеоновское здание.

Звание грессмейстера было отменено, и власть его, значительно обрезанная, передана комиссии, потом (в 1824 г.) нашли необходимым учредить особое министерство, и власть грессмейстера передана министру. Вместе с тем управление просвещением подверглось всем переменам, которым беспрестанно подвергалась администрация Франции. Власть университетского совета была ограничена, и самый состав его, равно как и советов академических, изменился не к лучшему: места педагогов и профессоров заняли чиновники. В последнее время вследствие закона 1850 г. университетское управление почти совершенно перешло в руки духовенства; вместе с тем иезуиты получили право заводить свои школы. Педагогический и ученый элементы были почти совершенно исключены из университета, и никогда это наполеоновское здание не было подрито до такой степени, как в настоящее время.

Мы не будем излагать здесь всей системы французского учебного ведомства и скажем только, что если оно может чем-нибудь похвалиться, так это необыкновенной централизацией, доведенной до того, что каждое элементарное училище отражает в себе малейшую перемену в министерстве, а таких перемен приходилось во Франции до сих пор на каждый год по несколько. Спокойствие, независимость и последовательность, которые так необходимы науке и воспитанию, совершенно оставили французскую педагогику, и политическая лихорадка вполне завладела ею. Вместе

с тем народ потерял всякое уважение к воспитанию, школам и педагогам, и, может быть, нет другой страны в мире, в которой бы, как во Франции, народ так мало ценил пользу воспитания. Провинции и города несут тягость поддержки коллегий и элементарных училищ с явным отвращением и рады всякую минуту сбросить с себя эту тягость на руки правительства или поручить эту заботу иезуитам, которые берутся за нее так охотно. В то же самое время нигде так не велика потребность хорошего общественного воспитания, как во Франции, где семейное воспитание существует как редкое исключение и где родители стараются как можно скорее сбыть детей в пансион или коллегию. Во всех французских коллегиях, государственных и городских, которые, впрочем, подчиняются одному и тому же управлению, воспитанники живут в самых заведениях или в частных пансионах, находящихся при коллегиях, которые во всех сношениях с коллегиями заменяют воспитанникам родителей. Вольноприходящие в коллегиях, в противоположность гимназиям нашим и германским, составляют незначительное исключение. Понятно, какую важную роль должно бы играть общественное воспитание во Франции, заменяя семью такому множеству детей и молодых людей; но семейного ничего нет во французских заведениях: это какие-то казармы, в которых новые поколения рано привыкают к тому легкому эгоизму, которым отличается француз, редко бывающий хорошим семьянином.

Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота. Эта централизация тем вреднее, что министерские предписания (*ordonnances*) быстро сменяют друг друга, равно как и самые министерства. В Пруссии, например, централизация учебной части также строго проведена, но в Пруссии, во-

первых, само правительство постоянное и последовательное в своих мерах, а во-вторых, устройство и деятельность учебных заведений определены во всей подробности множеством законов, которые ограничивают произвол администрации и из которых некоторые свято соблюдаются со времен Фридриха II. Но то, что в Пруссии определяется законами, и даже такие подробности, которых и прусское школьное законодательство не касается, определяется во Франции министерскими предписаниями.

Французское министерство народного просвещения каждый год выдает программу предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть или разобраны. Оно каждый год печатает билеты для экзаменов во всех коллегиях и заранее назначает темы для сочинений, однообразные, для всех заведений одного разряда. Из этого выходит та существенная польза, что каждый чиновник министерства, взглянув на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех, гимназиях Франции переводится или разбирается с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством) одна и та же страница Цицерона, или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему, с неперменной обязанностью подражать той или другой странице Боссюэта или Фенелона. Билеты экзаменов всех заведений публикуются заранее, и досужие промышленники сбавляют друг перед другом цену, за которую берутся приготовить юного питомца к экзамену, или, лучше сказать, к ответу на билеты, опубликованные министерством, зная наверное, что никто у него более ничего не спросит. Сотни руководств (manuel) пишутся спекуляторами именно для этой цели.

Понятно, что при таком устройстве педагогической части она, вместо того чтобы иметь влияние на общество, сама служит средством для целей, вовсе чуждых воспитанию и науке. Француз поступает в общественное заведение прежде всего потому, что его пребывание в семействе стесняет родителей, которым еще самим хочется пожить в свое удовольствие. Он учится отчасти для того, чтобы приобрести те технические познания, которые могут понадобиться ему в жизни, отчасти для того, чтобы получить известный лоск, необходимый образованному человеку в обществе, но более всего для того, чтобы отличиться на экзамене, прочесть свое имя в провинциальных или даже парижских газетах и приобрести по экзамену право на занятие той или другой должности.

Самые школы более служат и спекулируют, чем занимаются воспитанием. Наперегонки одна перед другой стараются они выставить напоказ образцовых воспитанников, не заботясь об остальных, которые целыми толпами только растут в классах, пока родители увидят, что время уже взять их оттуда. Педагогическая дисциплина вся направлена к тому, чтобы развить самолюбие воспитанников и заставить соревновать друг другу тех из них, которые по природным своим способностям могут выйти на эту арену; остальные должны сидеть смиренно и не мешать. Талантливых мальчиков, на которых предвидится возможность отличиться, принимают даром в самые дорогие пансионаты при коллегиях, даже готовы платить за них деньги; об остальных торгуются почти что с аукциона: «Кто возьмет меньше?» Провинциальные же и городские управления заботятся только о том, как бы подешевле обошлась им учебная часть.

Классические языки и классическая литература составляют основание и французского общественного воспитания. Но француз прибавляет к древним классикам и своих собственных и изучает тех и других по-своему, чаще всего

на память. Он не любит углубляться в грамматические и филологические тонкости, ему мало дела и до древней классической жизни. Он слегка пробегает содержание древней литературы, но выучивает наизусть эффектные места и прежде всего кидается на фразу: подмечает ее, заучивает, цитирует при всяком удобном случае. Так же поступает он и с своими доморощенными классиками, изучение которых занимает большую часть его школьной жизни. Он выучивает наизусть целые тирады из Фенелона, Боссюэта, Массильона, Монтескье, Вольтера, Паскаля, Корнеля, Расина, Мольера, Бюффона, Лабрюера, Мальбранша, Арно... и других писателей из длинного ряда своих классиков и пишет сочинения их фразами.

Зато как и обработал он свою фразу! Она готова у него на всякий случай, на всякую мысль, на всякий оттенок мысли, и ему остается только брать ее, всегда готовую, острую и ловкую. В богатстве фраз ни один язык не может сравниться с французским. Оттого так легко и приятно писать на этом языке обыденные вещи, украшая пустейшую мысль чужим остроумием, и в то же время так трудно выразить с точностью новую идею, для которой еще не готова фраза, от этого, может быть, так много писателей в современной Франции и так мало между ними оригинальных.

Богатство фраз много мешает определенности и силе языка, готовое выражение, ловкое и красивое, так и просится под перо, а между тем оно никогда так не передаст всех форм мысли, как то, которое родилось вместе с мыслью.

Француз с любовью занимается математикой, находя в ней гимнастику для своего рассудка, но историю и географию чужих государств он пробегает мельком. Всякая же система не его дело. Вся классная дисциплина основывается на принуждении, с одной стороны, и на развитии самолюбия, с другой. В самолюбии французская педагогика нашла сильнейший рычаг и работает им беспощадно. Для

этой цели французские наставники изобрели множество гениальных средств: жалуют своих воспитанников орденами, производят их в чины и печатают их имена в газетах.

Народность, изгнанная из общественного воспитания, проглянула в ней сама собой, но проглянула во всей своей дикости. «Гони природу в дверь, она влетит в окно», но, может быть, оставит за окном лучшую свою сторону и принесет одни свои слабости.

Высказав слабые стороны общественного воспитания во Франции, мы должны указать на блестящую его сторону. Если ученое образование, общее умственное развитие и воспитание нравственности и характера мало достигаются французским образованием, зато можно сказать с убеждением, что техническая часть учения процветает во Франции. Французские технические учебные заведения служили образцом для заведений того же рода в других государствах Европы. Но и в настоящее время трудно указать на какое-нибудь техническое учебное заведение в Германии или Англии, которое могло бы соперничать с парижской Политехнической школой или с парижской же Центральной школой искусств и мануфактур.

Мы не намерены здесь входить в подробности этих заведений, но укажем только мимоходом на те блестящие результаты, которые достигаются в них.

Мысль, положенная в основание парижской Политехнической школы, необыкновенно удачный состав ее полной и многосторонней программы, связь ее с специальными техническими школами Франции – все показывает необыкновенную способность французов в этом деле. Зато и результаты соответствовали гениальному плану. Политехническая школа основана в 1794 г., и до 1836 г. она дала государству 4036 человек прекрасно образованных техников. Несмотря на обширность программы и трудность выпускных экзаменов, из 100 воспитанников школы не более трех или четы-

рех человек каждый год не оканчивали курса, и из 120 человек, окончивших курс в 1836 г., только девять не поступили на государственную службу. Сколько талантливых артиллеристов, инженеров, механиков, математиков дала эта школа в свое шестидесятилетнее существование! Может ли другое техническое заведение в Европе похвалиться подобными результатами?

Но образование хороших техников составляет ли единственную задачу общественного воспитания? Если г. Дистервег говорит, что можно быть глубоким ученым и вместе с тем никуда не годным и безнравственным человеком, то гораздо с большим правом мы можем сказать, что можно быть прекрасным техником и никуда не годным членом семьи и вредным гражданином государства. Моральная сторона той части французского народа, которая пользуется благодеяниями общественного образования, ни в ком не может возбудить зависти. Смотря на явления личной нравственности, выброшенные на позорище света последними переворотами во Франции, можно с уверенностью сказать, что воспитание, достигающее блестящих результатов в передаче технических познаний, приносит мало существенной пользы народу и государству, каких бы прекрасных техников оно ни давало им.

Внешний блеск, тщеславие и материальная польза – характеристические черты французского общественного воспитания.

Мы позволим себе здесь маленькое отступление, которое, как ни покажется оно странным, не менее того поведет нас к цели и даст нам возможность собрать в одну мысль набросанные нами черты французского воспитания.

Кто не знает знаменитой методы Жакото, наделавшей в свое время столько шума в Европе и имеющей еще до сих пор приверженцев везде, в том числе и у нас? Но Жакото ничего не изобрел нового: он только соединил в своей методе

и довел до крайности все характеристические черты французского образования.

Мы видели уже, что заучивание наизусть целых тирад из греческих, римских и французских классиков и словесные и письменные подражания им составляют до сих пор, и составляли задолго до Жакото, главное занятие воспитанников французских коллегий и лицеев, но вместе с тем идет в них, хотя слабо, и изучение грамматики. Жакото отбросил грамматику, заметив ее бесполезность во французском воспитании, схватывающемся прежде всего за фразу, и остался при одном заучивании наизусть, ловле фраз и подражаниях.

Для французского воспитания, в противоположность германскому, ищущему умственного развития, и английскому, которое все направлено на образование характера, главную цель составляет передача технических познаний. Каким бы путем ни достигалась эта цель – все равно: лишь бы достигалась скоро и верно. Но схоластические предания заставляли французских педагогов терять время на грамматику, логику, философию и тому подобные предметы, не дающие никакой технической пользы. Жакото отбросил схоластику и стал быстрее и вернее достигать цели французского воспитания.

Заставляя беспрестанно писать подражания классическим писателям Франции и имея единственную целью наполнить память воспитанников готовыми, умными, острыми фразами и эффектными тирадами, французские педагоги совестились еще оставить риторику, теорию словесности и тому подобную схоластическую ветошь: Жакото прямо пошел к цели и прямо схватился за подражание и фразы.

Французские педагоги более всего любят пустить пыль в глаза и дорожат теми воспитанниками, на которых могут показать чудеса своего воспитательного искусства, оставляя бесталантливых с тем, с чем они пришли в школу. Жакото и жакотисты налегли на счастливую память несколь-

ких детей и показали такие воспитательные чудеса, которых и не снилось прежним французским педагогам: двенадцатилетние мальчики стали у них писать слогом Фенелона и Лабрюера.

«Пишут! Чего же больше?» – говорят жакотисты скептикам, и в этом ответе отражаются как в фокусе все черты французского воспитания.

Французская система общественного образования имеет свою хорошую, блестящую сторону, метода Жакото оказала истинную услугу изучению языков, убедив большинство, что прежде должно получить некоторый навык в языке, а потом уже изучать его грамматические особенности, и этим советом прекрасно воспользовались многие новые методы изучения иностранных языков.

Но ни метода Жакото (в своей чистоте), ни французское воспитание, достигая цели, не разбирают дороги, по которой идут к ней. «Скучно, правда, учить наизусть, – говорят жакотисты, – но зато какие-нибудь шестьдесят страниц – и цель достигнута! 5–6 месяцев скуки – зато какие результаты!» Эти 5–6 месяцев для мальчиков, не обладающих блестящей памятью, следовательно, для большинства в общественных заведениях, превращаются в 5–6 лет, и, чтобы идти вперед, необходимо бросить большую половину класса и, оставив ее безмолвно расти на скамьях, идти вперед с остальными, как это и делается во французских коллегиях. Скука, конечно, яд для взрослого человека, не только для ребенка, но зато посмотрите, как он заговорит по-французски языком Телемака!

Теперь еще два слова о подражании слогу знаменитых писателей, играющих такую важную роль и во французском воспитании, и в методе Жакото. Напрасно бы вы стали объяснять французу или жакотисту, что подражание никогда не выработает того слога, который, по выражению Бюффона, есть сам человек; что если бы писатели подражали друг

другу, то это было бы невыносимо скучно; что лучше писать неловко, тяжело, да по-своему, чем чужими готовыми фразами; что это убило французскую литературу; что из собственного своего тяжелого слога вырабатывался слог великих писателей и даже просто дельных людей, а из чужих готовых фраз выйдут только фразы, которыми так обильна французская литература, и более ничего не выйдет. Напрасно вы говорили бы все это: жакотист укажет нам на своего двенадцатилетнего воспитанника, который пишет слогом Фенелона, Лабрюера, Массильона или, прочитав 20 страниц любого романа, передает вам в 15 или 10 минут их содержание и тем же самым слогом, которым он написан. Чего же вам более? Цель достигнута!

И это было бы совершенно справедливо, если бы дело шло о попугае, а не о человеке. Попугай мог бы учить и не думать, без опасности для своего мозга, но человек, и особенно ребенок, не может безнаказанно долбить без смысла несколько лет шестьдесят страниц какой бы то ни было умной книги, потому что нет такой книги, шестьдесят страниц которой могли бы дать ему достаточно пищи на то время, пока их выучишь наизусть. Здесь уже метода Жакото расходится и с французским техническим воспитанием; изучение математики, химии, механики оставляет неразвитой только нравственность, но не умственные способности человека, метода же Жакото выучивает учить и не думать о том, что учишь, усиливает механическую память на счет рассудка и сознания.

## **ГЛАВА V. Общественное образование в Северо-Американских Штатах**

Общественное образование в Северной Америке, по мнению одного шведского педагога, с прекрасной книгой которого мы думаем скоро познакомить русскую публику, составляет дальнейшее развитие английского, про-

исшедшее вследствие освобождения американского общества от тех исторических основ, которых так упорно держится Англия. Но мы не можем вполне согласиться с этим мнением, потому что в самой основе североамериканского общественного образования лежит новая мысль, совершенно чуждая Англии. Правда, схоластические формы английской педагогики перешли и на американскую почву, на которой они глядят какими-то странными развалинами посреди деятельности в высшей степени современной, но общественное образование в настоящем значении, public schools, grammar-latin and high schools, появляется в Америке под влиянием совершенно новой мысли. Она, конечно, не успела еще выработать для себя новых педагогических форм и довольствуется видоизменением английских, но все более и более стремится к самостоятельности. Прежде, однако же, чем мы приступим к очерку североамериканского общественного образования, мы должны предупредить читателя, что слова наши не могут относиться ко всем штатам вообще, но только к главнейшим свободным штатам, и преимущественно к тем, которые составляют так называемую Новую Англию. В Северо-Американских Штатах все находится еще в процессе создания, и особенно в общественном образовании, за которое американцы только недавно принялись с своей обычной энергией. Мы будем стараться схватить те характеристические черты этого образования, которые уже высказались с некоторой определенностью.

Начало общественному образованию Союза положили еще первые выходцы из Англии, отцы-пришельцы (pilgrim fathers), как их называют американцы. Эти начала были по наружности довольно ничтожны и ограничивались несколькими элементарными школами, устроенными в сараях, срубленных наскоро. Но тем не менее они обещали уже богатые плоды. Первые североамериканские учреждения на пользу образования дышат пуританской строгостью,

напоминающей лучшие дни Рима, и тем уважением к образованию, тем признанием его необходимости для каждого человека и важности его значения в государстве, которыми везде отличались первые учреждения протестантизма.

Это государственное значение образования, с одной стороны, как обязанности государства в отношении граждан, а с другой, как обязанности граждан в отношении государства, родившееся вместе с протестантизмом, не имело возможности вполне утвердиться в Германии и осталось там на степени отвлеченной идеи. Не образование граждан, но образование людей и христиан вообще составляет цель германских правительств в общественном образовании, а потому существеннейшая часть его, народные элементарные школы, остается там со времени Лютера и до сих пор почти исключительно в руках духовенства. Англиканское духовенство, наследовавшее многие из учреждений католицизма, считает за собой право народного образования, которое оспаривается у него не правительством, но частными лицами и частными обществами. Только в Северо-Американском Союзе общественное образование могло приобрести вполне государственное значение.

Это и не могло быть иначе. Государство, вполне зависящее от своих граждан, не имеющее даже тех исторических опор, на которых покоится Англия, естественно должно было позаботиться, чтобы граждане его были образованы. От этого зависит не только направление, но и самое существование Союза, демократические начала которого развились до последних пределов.

Но вначале, когда Северная Америка только что отделилась от своей метрополии, эта потребность не чувствовалась так сильно. Продолжительные войны, следовавшие за отпадением, долго поддерживали энтузиазм народа и вместе с политикой долго поглощали все его внимание. За войнами и первыми хлопотами по устройству нового го-

сударства последовало такое быстрое развитие промышленности, которое увлекло за собой все нравственные и физические силы рождающегося народа.

Вследствие этих причин североамериканцы долго довольствовались суровыми педагогическими учреждениями своих предков и не без любви, обличающей в них англосаксонскую кровь, смотрели на свои полуразвалившиеся школы времен первого переселения. Но готические башни Оксфорда и Кембриджа стоят долее деревянных сараев. Новая же эмиграция, вызванная по большей части бедностью, а не силой убеждений, которая заставляла пуритан покидать свою родину, приносила с собой ежегодно большой запас невежества и пороков. Толпы этих новых переселенцев, умножаясь в громадных размерах и получая права гражданства без привычки пользоваться этими правами и без понимания сопряженных с ними обязанностей, вносили в рождающийся Союз семена гибели и разрушения. Опасность была велика. Запрудить этот грязный поток, льющийся из Европы, значило бы отказаться американцам от своих принципов и от того неслыханного в истории разрастания государства, которое поражало изумлением Европу. Американцы решились очистить этот поток образованием и принялись за дело с той быстротой и с той неутомимой энергией, которыми отличаются они во всех делах. Они припомнили прежние строгие пуританские правила, по которым образование признавалось обязательным для каждой общины в отношении его членов и для каждого отца семейства в отношении его детей, и развили эти правила в государственную систему.

Реформа в общественном образовании Северной Америки началась с президентства Джэксона (которое относится к тридцатым годам нашего столетия) и продолжается неутомимо до настоящего времени. В эти двадцать пять лет американцы сделали столько для общественного образования, что гордость, с которой они указывают иностранцам на свои

школы, весьма понятна. Один из первых вопросов, который делает иностранцу всякий американец и даже американская леди или мисс: «Видели ли вы наши публичные школы?»

Правда, что в Америке и теперь существует еще довольно сильная партия консерваторов, видящих в образовании, согласно с английским образом мыслей, дело совершенно частное, в которое не имеют права вмешиваться правительства штатов, и право учиться или оставаться невеждой одно из личных и неприкосновенных прав человека; но это мнение слабеет с каждым годом перед опасностью, которой грозит Америке эмиграция. Фанатическое представление англичан о личной свободе уже склонилось перед понятием государственного долга. Издержки на народное образование вошли в бюджет государственных расходов и заняли в нем первое место. В Нью-Йоркском штате, например, издержки по администрации составляли в 1852 г. 34 576 долларов, по юстиции – 107 956 долларов, по законодательству – 151 703 доллара, а по образованию – 1 700 820 долларов. В Массачусетсе на народное образование употребляется 865 859 долларов, а на все остальное управление 166 821 доллар. Жалованье президента Массачусетского штата (2500 долларов) менее, чем жалованье учителя «высшей школы».

Но, отказавшись от английского понятия об общественном образовании как о деле частном, североамериканцы нашли средство примирить строгость принудительного образования пуритан с отвращением североамериканских консерваторов от централизации. Обязанность заводить школы признана за каждой общиной, которая только имеет сто семейств или хозяйств, но зато и все управление школой, ее хозяйственная и ее педагогическая часть находятся в руках самой общины.

Сходство, которое имеют в этом отношении американские школы с первоначальными школами Германии, где

также элементарное образование принудительно и для семейств, и для общин, только кажущееся. В Америке духовенство вовсе не принимает никакого участия в публичных школах, потому что религиозное воспитание совершенно отделено от светского и предоставлено собственной заботливости многочисленных сект, разделяющих почти каждый городок Северной Америки. Кроме того, в Германии все устройство, управление и вся педагогическая часть первоначальных школ определены самыми подробными законами, в которых означены даже малейшие подробности преподавания; в Америке же закон полагает только несколько условий, при выполнении которых он считает, что община выполнила свою обязанность в отношении образования. Все остальное предоставлено самим общинам, или, лучше сказать, тому соревнованию общин одной перед другой, которое составляет в Америке один из сильнейших стимулов общественного развития. Право инспекции точно так же, как и в Англии, покупается правительством штатов у общинных школ за определенную сумму вспомоществования. Новые меры проводятся особенным правительственным органом, через убеждение членов общин публичными лекциями, брошюрами, примером, и надобно сознаться, что до сих пор такой образ действия, составляющий крайнюю противоположность с централизацией Франции, оказался успешным. Новая педагогическая мера, полезность которой перешла в убеждение публики, быстро переходит из одного штата, в другой, и если несколько общин остаются при старых убеждениях, зато в остальных новая мысль проводится с той силой и верностью, которую сообщает действиям одно собственное убеждение.

Другая особенность в устройстве общественного образования Северной Америки состоит в том, что там обязанность общин учреждать школы не ограничивается одними элементарными школами. По мере возрастания об-

щины обязанности ее в отношении общественного образования увеличиваются, а несколько общин вместе составляют учебный округ, который обязан содержать школу высшего разряда – английскую или латинскую и, наконец, высшую школу (high school), соответствующую в системе общественного образования немецким гимназиям.

В градации этих школ соблюдается постепенность: где останавливается курс элементарной школы, там начинаются курсы латинской или английской школы, для которых в свою очередь служит продолжением курс высшей школы. Такая система школ составляет уже резкое отличие североамериканского общественного образования от английского, где школы не связаны между собой ничем и каждая существует отдельно сама по себе и где большая часть школ назначается для определенного сословия. Американцы же, напротив, выражают стремление так устроить свое общественное образование, чтобы дети самых значительных лиц могли начинать свое учение с самых низших, публичных школ; и, судя по ходу вещей, можно предвидеть, что частные заведения, предпочитаемые до сих пор многими лицами богатого сословия, не выдержат конкуренции с публичными, или, по-нашему, казенными, школами.

Эти общественные заведения открыты для лиц обоого пола, и в этом отношении североамериканская высшая школа представляет для непривычного взгляда странное явление: в иных высших школах девушки и мужчины, от шестнадцатилетнего до двадцатилетнего возраста, сидят в классе вместе друг подле друга, занимаясь одними и теми же предметами. Само собой разумеется, что в низших и средних училищах и подавно допускается такое смешение полов, которое мы видим и в некоторых английских школах. И должно заметить, что как англичане, так и американцы делают это не по необходимости, а по принципу: они не видят особенной нравственной цели в разделении полов. В не-

которых местах Соединенных Штатов основаны, впрочем, для женщин особые высшие школы, но предметы преподавания в них, с небольшими отклонениями, одни и те же, как и в мужских высших школах, и в них также преподаются латинский и часто греческий языки. Вообще женское воспитание гораздо мужественнее в Америке, чем где-либо в Европе, и женщины рано начинают пользоваться той свободой, которая везде была бы сочтена опасной для их нравственности, но в Америке оказала только хорошие последствия. Привыкнув рано к независимости, североамериканские женщины выходят замуж обыкновенно довольно поздно и по убеждению, развитому опытностью, делаются прекрасными женами, хозяйками и матерями семейства. Может быть, некоторые из них и гибнут жертвами ранней свободы, но едва ли число этих жертв значительнее, чем в тех государствах, где женщины охраняются почти что монастырскими стенами до шестнадцати или восемнадцатилетнего возраста. Но зато американская женщина, рано привыкнув к независимости, редко злоупотребляет ею впоследствии. Выходя замуж, она уже женщина развитая, а не ребенок, позднее воспитание которого часто не удается мужу. Американцы не хотят приготовить из своих дочерей существ очаровательных для ловли мужей и успехов в свете, покупаемых часто ценой нравственности. Они несколько не заботятся о той наивности, которая льстит грубому эгоизму мужчины и, оставаясь до старости, очень часто соединяется с самой легкой нравственностью, но хотят, чтобы воспитание женщины делало ее существом самостоятельным и давало ей возможность по собственному убеждению идти прямым путем к жизни.

Далее высших школ не идет система общественных учебных заведений, которую американцы начали строить снизу, а не сверху, в противоположность историческому ходу европейского образования. Высшие школы уже не при-

готовляют своих воспитанников в коллегии, академии, семинарии и университеты. Американцы руководствуются при этом той мыслью, совершенно противоположной германской, что наука – дело частное, а не государственное, полезная роскошь, которая и сама приходит вслед за образованием и богатством общества и которую правительство штата может поддерживать, если оно имеет на то средства, но не может и не должно вести вперед само. Они также считают, что специальное образование, приобретаемое для специальных практических целей, должно покупаться тем, кто ожидает для себя выгод от достижения этих целей, и что это такой же промышленный расчет, как и всякий другой.

Американские высшие школы не имеют целью готовить своих воспитанников для поступления в специальные учебные заведения, но они хотят дать им окончательное общее образование, после которого они могли бы выбирать себе ту или другую карьеру, а потому и самые программы высших школ чрезвычайно разнообразны. Одни из высших школ принимают совершенно университетский характер, считают себя наравне с коллегиями и получили право давать ученые степени; курс других не превышает обыкновенного гимназического курса; третьи, наконец, находятся только в самом зародыше.

В большей части высших школ преподавание главным образом основывается на изучении классических языков и классической литературы, но это изучение далеко не преследуется с такой исключительностью, как в Англии, и естественные и политические науки с каждым годом все более и более получают места в американских программах.

Высшие учебные заведения носят в Америке английское название коллегий, академий, семинарий и университетов и все построены первоначально по английскому образцу. Кембриджский университет, например, напоминает сильно английский Кембридж или Оксфорд и также состо-

ит из множества коллегий, из которых каждая живет своей особенной жизнью и имеет свое особенное управление. Но эти коллегии, не связанные, как в Англии, своими вековыми статутами и привилегиями, приняли отчасти характер специальных заведений, напоминающих факультеты.

История всех этих высших учебных заведений, с немногими исключениями, одна и та же. Несколько лиц, пользующихся влиянием в обществе, замечая, что в какой-нибудь местности чувствуется потребность в высшем учебном заведении, открывают подписку, которая почти никогда не бывает неудачна. Грошовые и рублевые пожертвования достигают иногда весьма значительных размеров. Но, как бы сумма ни была мала, заведение открывается, если ее только достаточно на то, чтобы нанять или купить дом и устроить две-три кафедры, остальное дополняет плата, взимаемая с учеников. Частные пожертвования не замедлят быстро расширить пределы заведения. Потом стараются приобрести выгодное законное положение для заведения. Оно делается корпорацией, и штат принимает на себя часть издержек, получая за это право инспекции. Кембриджский университет и Яльская коллегия, богатейшие учебные заведения Северной Америки, начались с самых незначительных пожертвований. Но потом многочисленные кафедры их появлялись одна за другой, и почти каждая из них носит название какого-нибудь лица, пожертвовавшего деньги для ее основания. Но здесь не место входить в интересные подробности этих заведений, с которыми со временем мы надеемся познакомиться читателей поближе. Заметим только чисто американскую особенность в их устройстве.

Наблюдателя невольно поражает необыкновенное разнообразие программ всех высших американских учебных заведений. В них совершенно нет той научной системы, которую мы привыкли находить в университетах германского происхождения. Даже в Англии, где несистематичность

программ объясняется тем, что многие кафедры, обладающие особыми статутами, основаны за двести и триста лет до настоящего времени, разнообразие в предметах преподавания не так велико, как в Америке. Здесь к историческому характеру заведений или жертвователя присоединяется еще та необыкновенная подвижность, которая отличает американцев во всех их предприятиях. Прежде всего, они соображаются с обстоятельствами и требованиями минуты. Подарил ли кто-нибудь коллегии несколько хороших астрономических инструментов – и открывается подписка на кафедру астрономии; поселился ли где-нибудь поблизости замечательный физиолог – и ближайшая коллегия, в которой до тех пор вовсе не читались естественные науки, устраивает кафедру физиологии, а кое-где вы с изумлением встречаете кафедры стенографии и даже френологии. Это разнообразие так велико, что Сильестрём, например, отказывается сообщить нам о предметах преподавания в высших учебных заведениях Северной Америки и прибегает к перечислению, в скольких учебных заведениях читается астрономия, в скольких – физика и т.д. Другую характеристическую черту их составляют учительницы, которые преподают не только в низших и средних учебных заведениях, но даже в высших школах и коллегиях. Девушка восемнадцати или девятнадцати лет, преподающая алгебру или изъясняющая Цицерона перед аудиторией, состоящей из молодых людей ее же лет, – чисто американское явление. Число учительниц в сравнении с числом учителей ежегодно увеличивается в Северной Америке, особенно в элементарных школах, где они, кажется, скоро совершенно вытеснят мужской пол. В Массачусетсе, например, по официальному отчету за 1838 г. было учителей 2370 и 3591 учительница, а в 1850 г. учителей было 2437, а учительниц 5238. То же самое замечается и в других штатах. И путешественники говорят, что надобно изумляться, в какой строгой дисциплине молодая

учительница содержит целую школу воспитанников обоего пола, из которых некоторые старше ее по возрасту.

Совершенное отделение религиозного образования от светского, о котором мы уже упоминали, составляет тоже характеристическую черту североамериканского общественного образования. В Англии духовенство заведует весьма значительной частью народного образования, а школы Национального общества находятся в непосредственной связи с церковным управлением. Одно только Британское общество допускает в свои заведения все религиозные секты, не признавая ни одной из них господствующей и вследствие того не допуская и догматического изложения ни одной религии. В Германии, как мы уже говорили, все первоначальное образование народа составляет право и обязанность духовенства. Но в Северной Америке существование множества разнообразнейших сект заставило отказаться повсюду в общественных школах от изложения догматов какой бы то ни было религии, и заботы о религиозном воспитании предоставляются самим сектам, которые весьма ревностно исполняют свою обязанность в этом отношении, подвигаемые еще более сильной конкуренцией, существующей между ними. В общественных школах требуется только, чтобы преподавание было основано на христианских началах. В некоторых высших школах и коллегиях существуют богословские курсы под названием естественной религии или естественного христианства.

Особенной педагогической системы воспитания североамериканцы еще не успели выработать: все, что появляется нового по этой части в Европе, быстро переходит в Америку, но проникает в жизнь ее не без сильной оппозиции, и многое отвергается как невыгодное. Особенно восстают американцы против нововведений из Германии, и педагогика их до сих пор носит более английский характер, хотя сильно измененный демократизмом. Развитие характера также состав-

ляет одну из главнейших целей американского воспитания, хотя эта цель не преследуется здесь с такой исключительностью, как в Англии, и достигается несколько другими средствами. Патриотизм, привычка участвовать в политической жизни общины и общинный selfgovernment рано развиваются в американском школьном населении. Путешественников невольно поражают эти толпы мальчиков с значками, появляющиеся на городских и окружных митингах и принимающие деятельное участие в борьбе партий. Школьные вопросы также часто решаются митингами, которым в некоторых школах предоставили определение наказания для провинившихся. По общему свидетельству, эти наказания отличаются скорее излишней строгостью, нежели слабостью, и учитель своей властью часто принужден умерять их. В большей части школ, впрочем, господствует еще прежняя учительская ферула, и телесные наказания находят до сих пор многих защитников в американских школах. Некоторые путешественники, привыкшие к более почтительному обращению детей, заметили характер своевольства в американских школьниках, но тем не менее школьная дисциплина в Северной Америке очень строга, и если мальчишки кричат на улицах, то очень смиренно сидят в школе, и г. Сильестрём встречал в большей части заведений строгий порядок и дисциплину.

Судя по общему характеру американцев, мы думаем, что эта печать новизны и какой-то временности никогда не сотрется с их установлений. Они все спешат вперед и строят новое с уверенностью, что следующее за ними поколение опять все будет перестраивать. Здесь нет той английской прочности, которая рассчитывается на века и бережно сохраняет наследия столетий.

#### *Библиографический список*

Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // К.Д. Ушинский. Избранные труды: в 4 кн. М.: Дрофа, 2005. Кн. 1. С. 54–131.

*Л.Н. Толстой*

## **ПИСЬМО НЕИЗВЕСТНОМУ О НЕМЕЦКИХ ШКОЛАХ**

Любезный друг!

Я теперь почти кончаю мое путешествие по школам Европы. Часть Германии, Франция, Англия, Италия, Бельгия уже осмотрены мною – и мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру, но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным. *Ne-gaus damit!* Вот оно. Только мы, русские варвары, не знаем, колеблемся и ищем разрешения вопросов о будущности человека и лучших путях образования, в Европе же это вопросы решенные; и что замечательнее всего, разрешенные на 1000 различных ладов. В Европе знают не только законы будущего развития человечества, знают пути, по которым оно пойдет, знают, в чем может осуществиться счастье отдельной личности и целых народов, знают, в чем должно состоять высшее, гармоническое развитие человека и как оно достигается. Знают, какая наука и какое искусство более или менее полезны для известного субъекта. Мало того, как сложное вещество разложили душу человека на память, ум, чувства и т.д. и знают, сколько какого упражнения для какой части нужно. Знают, какая поэзия лучше всех. Мало того, верят и знают, какая вера самая лучшая. Все у них предусмотрено, на развитие человеческой природы во все стороны поставлены готовые, неизменные формы. И это совсем не шутка, не парадокс, не ирония, а факт, в котором нельзя не убедиться человеку свободному, с целью поучения наблюдающему школы одну за другою, как я это делал, хоть бы в одной Германии, хоть бы в одном городе Франкфурте-на-Майне.

Вы приходите в протестантскую, в католическую

школу, в малолетнюю, взрослую, женскую или мужскую, классическую или научную, промышленную, все равно – одну общую всем, неизменную черту определенности вы находите во всех этих школах. Положим, в первоначальной протестантской школе вы находите, что учитель имеет предписание не только насчет той последовательности предметов, которую он должен принять, числа часов, которые он должен посвятить молитве, каждому предмету и каждому упражнению, но вы видите, что даже те руководства, т.е. приемы, которые он может употреблять, определены и назначены вперед. Мало того, сам учитель образован в известной школе, семинарии, так что только эти известные приемы понятны для него. Вы начинаете разбирать эти предписания и утвержденные руководства и находите для обучения чтению и письму иногда методу складов, иногда новую *Lautier-Methode*<sup>2</sup> для обучения катехизиса и священной истории, заучивание наизусть, для истории и географии заучивание имен и сокращения, уничтожающие смысл, для обучения математики упражнения, направленные преимущественно на самые действия с отвлеченными числами, а не на переводение чисел, взятых в действительности, в отвлеченные величины и т.д. Одним словом, вы находите недостатки (так вам кажется) и в самом преподавании, и в последовательности его. Но вы не верите своему суждению. Вы говорите себе, что *la critique est aisee mais l'art est difficile*<sup>3</sup>, что приемы эти, руководства могут быть далеки от совершенства, но все же быть наилучшими возможны. Что они могут казаться несовершенными в теории, но оправдываться в практике, результатами на учащихся. Вы обращаетесь к учащимся, чтобы подтвердить свои сомнения, и хотите проследить за процессом восприятия этого преподавания. Но здесь вам трудно сразу понять эти результаты. Организация школы

такова, что результаты учения скрыты от учителя. Сто, двести мальчиков в известный час входят, совершают молитву, садятся по лавкам, и все двести начинают делать одно и то же. Мальчик не только не может выразить в школе того, что ему понятно или непонятно, приятно или неприятно то или другое, но он не может выразить словом то, что он знает или не знает то или другое или что ему хочется. Все разнообразие его мысли во время класса подведено к выражениям «могу» – «хочу», которые он передает поднятием руки.

Итак, во время чтения учителя вы не можете следить за восприятием преподаваемого. Все, что вы видите, – это скучающие лица детей, насильственно вогнанных в училище, нетерпеливо ожидающих звонка и вместе с тем со страхом ожидающих вопроса учителя, делаемого для того, чтобы против воли принуждать детей следить за преподаванием. Здесь ничто не подтверждает, не разрушает ваши сомнения. Вы прибегаете к другому способу – вопросам и задачам математическим и сочинениям. Но ежели вы при этом поручите ведение вопросов учителю, то результаты ваши будут 0...

### ***Примечания***

Письмо написано между 13 и 18 апреля 1861 г., видимо, в период пребывания Л.Н. Толстого в Веймаре.

Л.Н. Толстой кратко высказывает критические мысли о состоянии педагогической науки и постановке народного образования в странах Западной Европы.

<sup>1</sup> Heraus damit – покажи.

<sup>2</sup> Lautier-Methode – звуковой метод.

<sup>3</sup> lacritique est aisee mais l'art est difficile – критика легка, но искусство трудно.

### ***Библиографический список***

Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). М.: Педагогика, 1989. С. 49–50.

## **ПРОБЛЕМА ГЕНЕЗИСА И ПЕРИОДИЗАЦИИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ТЕОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Развитие педагогической науки последних лет характеризуется усиленной разработкой стоящих перед ней теоретико-методологических проблем. Рассмотрение широкого спектра вопросов, обращенных к определению линий и особенностей генезиса и эволюции такой методологической концептуализации педагогики, как сравнительная педагогика, невозможно без анализа подходов к её периодизации. Данная проблема находилась в зоне научных интересов многих зарубежных и отечественных исследователей, которые, признавая теоретическую значимость постановки данной проблемы, находили различные подходы к её решению. В данном параграфе рассматривается проблема периодизации в контексте требований исторического подхода к изучаемым объектам.

Для упорядоченного описания и оценки позиций, связанных с периодизационными основаниями сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли педагогического знания и представленных в отечественной и зарубежной истории педагогических учений, необходимо более точно определить исходную «точку» возникновения данного рассмотрения. Это побуждает нас обратиться к дискуссии по поводу появления и теоретического оформления данной научной дисциплины. В отечественной и зарубежной педагогической науке остро дискуссионным остаётся вопрос о том, кого из видных мыслителей и деятелей образования следует считать основоположником сравнительной педагогики как науки.

На основе анализа содержания широкого круга научных источников можно сделать вывод о том, что многие зарубежные и отечественные педагоги-компаративисты [О. Анвайлер, Г. Рёрс, Ф. Хилькер, К. Аллеманн-Гионда, Б.Л. Вульфсон, М.А Соколова, Е.Н. Кузьмина и др.] считают началом процесса оформления сравнительной педагогики как науки появление в 1817 г. теоретически значимой работы Марка-Антуана Жюльена де Пари «“Эскизы и наброски к труду по сравнительной педагогике”», предназначенной сперва для 22 кантонов Швейцарии и для некоторых областей Германии, а затем и для всех государств Европы; а также серии вопросов о воспитании, которые могут послужить материалом для пунктов сравнительного наблюдения тем людям, кои пожелают получить представление о современном состоянии общественного воспитания в различных странах Европы и кои выразят готовность принять участие в совместной работе» результат<sup>4</sup>.

Как утверждает Б.Л. Вульфсон, «он впервые поставил вопрос об изучении международного опыта развития образования как об особом направлении научных исследований».

Помимо аргументов, касающихся биографических данных Марка-Антуана Жюльена де Пари и характеризующих его просветительскую деятельность, Б.Л. Вульфсон справедливо отмечает, что в данной работе впервые:

1. было введено и обосновано понятие «сравнительная педагогика»,

<sup>4</sup> М.Л. Жюльен Парижский (1775–1848) – активный участник Великой французской революции, сторонник Робеспьера. В 1792 году, будучи семнадцатилетним юношей, вошел в состав дипломатической миссии в Англию, а после этого был представителем революционного правительства в ряде департаментов Франции. В 1794 году работал в «исполнительной комиссии по народному образованию», которая стала прообразом появившейся в последствии во Франции центральной администрации просвещения. С начала 19 века Жюльен известен как публицист, своими статьями и брошюрами в области политики, социальной и культурной жизни. Пропагандируемые им идеи мира и сотрудничества между европейскими народами привели к созданию по его инициативе «Французского общества объединенных наций», прообраза современных международных организаций. Интерес к проблемам образования и воспитания привел М.А. Жюльена Парижского в 1810 году в воспитательное учреждение Песталоцци в Ивердоне (Швейцария) и сделал горячим поклонником его идей. В 1848 году Жюльен умер в бедности и безвестности.

2. предложена методология изучения проблем сравнительной педагогики на основе специально составленного опросника, нацеленного на получение репрезентативных (количественных и фактологических) данных, касающихся различных сторон деятельности школы.

Данная позиция поддерживается исследователем из ФРГ профессором Кёльнского университета Кристиной Аллеманн-Гиондой, которая считает позицию Жюльена де Пари исходной в развитии сравнительно-педагогической проблематики на том основании, что он пытался «обнаружить устойчивые закономерности и вывести ясные правила для того, чтобы образование оказало положительное влияние на развитие науки».

Оскар Анвайлер аргументированно утверждает, что труд М.А. Жюльена положил начало выделению новой самостоятельной отрасли педагогических знаний, в основе которой лежала идея использования педагогических измерений образовательного пространства Европы. В данной позиции он солидаризируется с Ф. Хилькером, который относит педагогическое наследие М.А. Жюльена к «объективно-дескриптивной фазе развития педагогической науки».

Появление вышеуказанной работы М.А. Жюльена М.А.Соколова и другие связывают с идеей классификации этапов развития сравнительной педагогики, критерием выделения которых является идея издания научного журнала, объединяющего всех заинтересованных в прогрессе образования членов научного сообщества. Данный аргумент, представленный в работе М.А. Соколовой, мы считаем значимым, отражающим методологически важное положение о том, что выделению научного знания всегда сопутствует потребность в обсуждении и дискуссии.

Вместе с тем в отечественной педагогической науке получила широкое распространение теоретическая позиция, согласно которой труд М.А. Жюльена нельзя отнести

к числу основополагающих новое направление работ. Отечественный компаративист советского времени В.И. Малинин в корне не согласен с причислением М.А. Жюльена к кагорте основоположников новой отрасли педагогики. Избрав в качестве критерия демаркации научного и ненаучного знания факт сознательного применения сравнительного метода, исследователь полагает, что Жюльен Парижский не продемонстрировал образцов применения сравнительного метода по отношению к педагогическому материалу и не открыл каких-либо закономерностей. Вместе с тем В.И. Малинин признает, что Жюльен Парижский был одним из первых, кто подал идею организации обмена опытом просвещения в общеевропейском масштабе.

Аналогичной точки зрения придерживается наш современник, авторитетный ученый-компаративист Б.П. Борисенков, по мнению которого, М.А. Жюльена неправомерно называть «отцом» сравнительной педагогики лишь на основании написанной им работы. С определённой долей иронии Б.П. Борисенков утверждает, что «и брошюра, и вопросник оставались неизвестными вплоть до 1935 года, когда случайная находка в лавке парижского букиниста спасла имя М.А. Жюльена от полного забвения». Сравнительная педагогика, как утверждает Б.П. Борисенков, развивалась в течение всего этого времени, в том числе благодаря педагогическому путешествию в Швейцарию основоположника отечественной научной педагогики К.Д. Ушинского. В связи с этим ученый считает правомерным назвать «отцом» сравнительной педагогики, впрочем, как и всей педагогики, Я.А. Коменского, труды которого по изучению систем образования в разных странах стали основой именно той отрасли педагогического знания, которую Жюльен Парижский впоследствии назвал сравнительной педагогикой.

Вторая позиция по вопросу о возникновении сравнительной педагогики связана с утверждением о том, что

ещё до возникновения труда М.А. Жюльена существовали работы, раскрывающие специфический ракурс видения педагогической проблематики через призму метода сравнения. Отдавая должное работе М.А. Жюльена как забытому его современниками, но значимому с современных науковедческих позиций методологическому артефакту, К. Аллеманн-Гионда, О. Анвайлер, В.И. Малинин, О.Д. Федотова и др. полагают, что начало процесса оформления сравнительной педагогики в самостоятельную ветвь педагогических знаний следует отнести к более раннему периоду.

В исследованиях В.И. Малинина однозначно утверждается, что «эту историю следует начать раньше» на том основании, что на рубеже XVIII и XIX веков уже были известны труды И. Брикмана «Сравнение воспитания в древности и современного и исследование того, какое из них более согласуется с натурой» (1784) и А. Эверса «Фрагменты Аристотелева искусства воспитания или сравнение педагогики античной и современной» (1806). В.И. Малинин в оценке данных работ делает логический акцент на анализе политической составляющей их содержания. Однако теоретик делает аргументированный вывод о том, что «преобладание политических аспектов в этих работах не уменьшает роли сравнения при доказательстве, какая концепция лучше и почему».

О.Д. Федотова полагает, что оформление сравнительной педагогики в самостоятельную отрасль педагогического знания было подготовлено общей гносеологической установкой немецких теоретиков, в соответствии с которой познание признается актом, заключающимся в отождествлении и различении элементов отражаемого познающим субъектом. Начало эмпирического этапа становления немецкой сравнительной педагогики она связывает с осмыслением результатов так называемых «педагогических путешествий», на важность которых указывают и В.П. Борисенков и

Б.Л. Вульфсон. Анализируя содержание известных работ немецких «педагогических путешественников» Л. Штейна и А. Баумейстера, устанавливается, что большинство из них, вопреки названиям, имели описательный характер и не содержали теоретически значимых размышлений авторов о методе описания или сравнения. Отсутствие элементов методологической рефлексии сближает данные работы с весьма характерными для той эпохи произведениями эпистолярного жанра. Исключением в данном ряду являются публикации Ф.В. Тирша, который не только охарактеризовал состояние общественного образования в ряде стран Европы, но и сопоставил по таким параметрам, как «особенности школьного дела» и «профессиональная подготовка учителя», подходы к организации просвещения в разных странах. В данной работе, таким образом, выделено критериальное основание для сравнения. Стоит также отметить тот факт, что Ф.В. Тирш в своей работе подметил при всех различиях образовательных систем Франции, Англии и Германии их «общий дух», основанный на принципах европейской культуры и христианской цивилизации. Тем самым он, как отмечает Б.Л. Вульфсон, впервые озвучил мысль о необходимости сближения народов Европы посредством повсеместного введения «европейского воспитания» молодежи.

К значимым факторам, определяющим основные линии развития сравнительной педагогики, помимо значительного пласта знаний, представленных в отчётах о педагогических путешествиях, следует, по мнению О.Д. Федотовой, отнести новый тип педагогических произведений – романы воспитания. Их появление отражало «кризис мыслительных традиций схоластики, опиравшейся на каноны дедуктивной логики». Роман воспитания чётко фиксировал пограничность мировоззренческой ситуации человека того времени, показывая наряду с доминирующими традиционными формами его мышления – ассоциацией, интерпретацией, аналогией –

тенденцию перехода к обобщению, синтезу, сравнению, соположению как мыслительным средствам, способствующим получению качественно новых знаний о мире и своем месте в нем. Мы разделяем данную позицию, принимая во внимание то обстоятельство, что некоторые романы воспитания, в частности, роман Г.Я. Гриммельсгаузена «Симплициссимус» (1669 г.), содержит сравнительные описания воспитания в общинах перекрещенцев-ремесленников в Венгрии и немецких протестантов-гернгутеров («хутеровских братьев»). В них содержатся образцы бескритериального описания соположенных объектов, которые являются равнообъемными и сосуществующими во времени. Этот момент имеет методологический характер и должен быть учтён при решении вопроса о том, какой исторический или гносеологически значимый момент должен быть использован для определения времени возникновения сравнительной педагогики.

Принимая во внимание вышеприведенные аргументы исследователей, отметим, что проблема возникновения сравнительной педагогики в Европе, по нашему мнению, должна быть рассмотрена не только в персоналистическом, временном и гносеологическом аспекте, но и учитывать особенности идеологического контекста того времени. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что работа М.А. Жюльена, имеющая, по оценке В.И. Малинина, «космополитическую направленность», была создана в переломный для Франции исторический момент, ознаменовавший смену общественного устройства и переход к демократическим формам правления. На наш взгляд, данная работа не является «космополитической», но испытывает некоторое влияние идей панфранцизма. Это находит отражение в том, что автор предпринимает попытку распространить сначала на 22 кантона Швейцарии и некоторые области Германии, а затем и на все государства Европы знания об опти-

мальном устройстве системы образования, принимая при этом за образец французскую систему обучения и воспитания. Если проанализировать значимые педагогические работы данного периода, принадлежавшие известным философам, то можно обнаружить смещение интереса к проблемам образования молодежи в контексте анализа духовных и национальных традиций европейских государств. Ярким примером являются исследованные О.Д. Федотовой педагогические работы И.Г. Фихте (1762–1814), который обратился к проблемам национального воспитания молодежи в период, когда раздробленная на множество княжеств Германия была покорена войсками Наполеона. Важно, на наш взгляд, то, что педагогические произведения И.Г. Фихте совпадают во временном отрезке с трудом М.А. Жюльена.

Считая самой большой трагедией немецкого народа утрату подлинности, аутентичности, И.Г. Фихте развивает идею воспитания «коллективной личности» и дает её характеристики. О.Д. Федотова отмечает, что в подходе к определению своеобразия «коллективной личности» философ использует систему противопоставлений с характеристиками, которые он считает присущими представителям других агрессивных и плохо воспитанных «новоевропейских народов», происходящих из романских или славянских племен. Вместе с тем он не осуждает политики силового захвата территории и порабощения германцами других народов, полагая, что это является выполнением культуртрегерской функции. Во всех случаях «победителями, господами, просветителями из вновь создающихся народов были только немцы». Утверждая, что «отделение немцев от других европейских наций основано природой», мыслитель указывает на свойства не природного, а социального характера, определяемые национальными особенностями воспитания.

И.Г. Фихте в программной работе «Речи к немецкой нации» (1810 г.) обращается к необходимости анализа тради-

ций воспитания «романцев» и славян, в отличие от которых немец как бы органически приспособлен нести высокие обязанности в силу того, что германская духовная традиция сформировала в нем «серьезность, выдержку, искание честной прибыли, стремление к постижению сути, а не видимости», «бережливость», особый философский склад ума, волю, надёжность, независимость, прочность – то есть те качества, которые не были свойственны «романцам». Вместе с тем И.Г. Фихте полагает, что система национального воспитания немцев далека от совершенства, поскольку не смогла подготовить человека, способного стать под ружье для защиты отечества от активных, мотивированных и физически подготовленных к тяготам военного быта французов. Таким образом, в педагогическом наследии И.Г. Фихте наличествует методологическая составляющая, которая может быть определена как третий член сравнения – это черты национального характера и миссия немецкого народа. В целом концепция И.Г. Фихте возникла из насущных потребностей образовательной практики того времени и была нацелена на преодоление педагогическими средствами несоответствий между паттернами национального самосознания и действительным состоянием школьного образования раздробленной Германии XIX века.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в решении вопроса о том, кто являлся основоположником сравнительной педагогики как новой отрасли педагогических знаний, можно выделить две позиции. Первая из них основана на персоналистической гипотезе, связанной с именем Жюльена Парижского и получила распространение в истории педагогики. Вторая основана на необходимости учёта того факта, что существовали более ранние работы, освещающие рассматриваемую проблематику.

При определении нашей позиции относительно теоретической и исторической значимости работы М.А. Жю-

льена мы исходим из представления о том, что важнейшим основоположением, определяющим границы науки и ненауки, является наличие методологической рефлексии исследователя. В этом отношении название работы, данное М.Л. Жюльеном, позволяет судить о степени новизны и теоретической значимости его труда безотносительно ко времени его обнаружения.

Мы полагаем, что в данном названии, как в фокусе, отражены ключевые методологические позиции мыслителя, перечислим их.

1. Помимо уже отмеченного Б.Л. Вульфсоном и М.А. Соколовой введения нового термина «сравнительная педагогика», в названии программной работы М.А. Жюльена имеется ясное указание на границы новизны вводимого понятия. Избрание М.А. Жюльеном терминов «эскиз» и «набросок» свидетельствует не только о неясности, несформированности проблемного поля нового ноумена, но и о последовательности конкретизации в рассмотрении будущей проблематики, которая, сохраняя модус предварительности, должна идти от неясного горизонта знаний к его конкретизации.

2. В заголовке задан логико-методологический аспект исследования будущей проблематики, отраженный в названии метода исследования. Введение нового понятия «сравнительное наблюдение» знаменует важный этап соположения эмпирической и рационалистической линии в развитии гуманитарного знания. М.А. Жюльен уже не ограничивается несистематизированным описанием и случайным наблюдением педагогически значимых феноменов, но заявляет о необходимости логической интерпретации эмпирически собранного материала.

3. М.А. Жюльен является приверженцем социологического измерения педагогической действительности своего времени, предлагая в качестве инструмента получения пер-

вичных данных – опросник (вопросник в терминологии Б.Л. Вульфсона) как универсальный эмпирический индикатор. Таким образом, М.А. Жюльен указывает на важность работы с новым типом информации, полученным в результате жёстко формализованного метода опроса, что становится возможным благодаря содействию правительств европейских государств.

4. Из названия работы следует, что М.А. Жюльен чётко определяет пространственный локус будущей самостоятельной отрасли педагогических знаний. Он устанавливает отношения изоморфизма между системами образования в Швейцарии и Германии, которые выступают в качестве модели, и прототипом – объединённой Европой.

5. Социально-педагогические представления М.А. Жюльена носили прогрессивный для того времени демократический характер, который проявлялся в том, что всем гражданам Европы предоставлялось право добровольного участия в общественно значимых преобразованиях в сфере просвещения.

6. М.А. Жюльеном избран общественный, а не семейный формат рассмотрения педагогической проблематики. Определены фокус-группы, которым потенциально могут быть адресованы для внедрения результаты сравнительно-педагогических исследований – «тем людям, кои пожелают получить представление о современном состоянии общественного воспитания в различных странах Европы и кои выразят готовность принять участие в совместной работе».

Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что в работе М.А. Жюльена впервые был намечен новый ракурс рассмотрения педагогической проблематики, в которой был представлен «общеевропейский формат». Мы поддерживаем мнение В.П. Борисенкова о том, что существует линия преемственного развития системы воззрений Я.А. Коменского, впервые выразившего идею

создания панъевропейской организации, объединяющей педагогов и деятелей образования, и идеями М.А. Жюльена, предлагающего создать международную комиссию по вопросам обучения и воспитания, организовать училища, которые готовили бы педагогов для всех стран Европы, а также издавать на разных языках информационные бюллетени.

Таким образом, методологические приращения, сделанные М.А. Жюльеном, позволяют прийти к выводу о том, что система его взглядов намного опередила уровень педагогического мышления его современников. Несмотря на то, что они оказались невостребованными, их анализ позволяет ретроспективно проследить логику становления методологии педагогического знания и на этой основе определить возможные пути его развития.

Несмотря на наличие значительного числа работ, посвященных сравнительно-сопоставительному рассмотрению педагогической проблематики, проблема периодизации этапов развития сравнительной педагогики нашла освещение в научной литературе только во второй половине XX века. Первыми работами в данном направлении являются исследования немецких авторов.

Одним из первых теоретиков, обратившихся к проблеме периодизации, является немецкий теоретик Ф. Хилькер. В своей оценке состояния и тенденций развития сравнительной педагогики пятидесятых годов он исходит из представления о том, что в данный период ещё не сложились чёткие критерии демаркации научно-педагогического и ненаучного педагогического знания. Для характеристики теории науки о воспитании рассматриваемого периода теоретик использует термин «субъективно-импрессионистское состояние педагогической науки», в рамках которой лишь намечаются тенденции перехода от «чисто субъективистской к объективно-дескриптивной фазе её развития».

Высоко оценивая подход Ф. Хилькера, основанный

на критерии разграничения знания на научное и ненаучное, О. Анвайлер расширяет его периодизацию, дополняя её двумя этапами.

Первый этап включает «перечисление важной педагогической информации и дат, а) с более или менее систематическими требованиями – как М.А. Жюльен – или б) с менее систематическими, но интуитивно важными и существенными ознакомлениями – как у К.Д. Ушинского, в основе исследований которого нет классификационной схемы». Если в отношении оценки педагогического наследия М.А. Жюльена мы не имеем возражений, то по поводу системы методологических воззрений К.Д. Ушинского у нас есть некоторые сомнения, касающиеся характера его методологии. О. Анвайлер справедливо причисляет основоположника отечественной научной педагогики к числу «педагогических путешественников», оставивших значительный вклад в европейском педагогическом страноведении. Вместе с тем материалы, полученные К.Д. Ушинским в его педагогических путешествиях, не ограничиваются рамками изучения педагогического опыта Швейцарии, Германии и Австрии. Как было замечено в исследовании М.Н. Дементьевой, большую роль в становлении мировой педагогической культуры сыграли работы, обращенные к исследованию педагогических традиций и воспитательных систем народов России, которые были написаны по результатам педагогических путешествий по Волге. В методологическом наследии великого русского педагога представлена классификационная схема, включающая два фундаментальных раздела, первый из которых посвящен сравнительно-сопоставительному изучению педагогической мысли народов России, а второй – исследованию традиций западноевропейских народов.

Второй этап «характеризуется работами, которые искали определяющие факторы или движущие силы за теми или иными национальными, школьными и воспитательными си-

стемами и имели синтетическую цель. Они носили преимущественно исторический или воспитательно-философский характер». Выделение данного этапа не сопровождается аргументацией, раскрывающей номенклатуру исследований по рассматриваемой проблематике. Остаётся неясным, работы каких авторов О. Анвайлер относит к данному периоду, что затрудняет анализ и оценку содержания работ, представленных в выделенном периоде. Вместе с тем чётко прослеживается идея о том, что данный этап знаменует переход от несистематизированных и нечётко классифицированных описаний к выявлению сущностных характеристик исследуемых явлений.

На третьей ступени, которая присуща сегодняшнему состоянию сравнительной педагогики, О. Анвайлером предпринимается попытка интегрировать оба предшествующих этапа на более высокий уровень научного познания. Теоретик указывает, что именно «систематический сравнительный анализ заботится о схемах классификации, которая охватывает комплексную взаимосвязь воспитания, культуры и общества, однако отказывается – по крайней мере, предварительно – от тотального анализа и ограничивается как можно более точным освещением педагогических направлений».

В подходе к определению этапов развития сравнительной педагогики в рассуждениях О. Анвайлера явно прослеживается определённая логика, связанная с трактовкой теоретиком этапов познавательного процесса и стадий развития научного знания. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что автор, предлагая свою схему видения этапов, ориентируется преимущественно не на операциональный состав метода сравнения, включающий в качестве обязательного компонента третий член сравнения, а на процедуру анализа, одним из видов которого является классификация.

Таким образом, выделяя этапы развития сравнительной педагогики, теоретик руководствуется методологически корректным представлением о том, что вектор движения научного знания направлен от дескриптивных классификаций (в варианте представленности М.А. Жюльена и К.Д. Ушинского) к структурным (сущностным), что позволяет более полно представить содержание классифицируемых объектов.

История сравнительной педагогики в интерпретации австрийского исследователя В. Бергера представлена двумя периодами – историко-герменевтическим и эмпирико-квантитативным. Согласно его высказываниям, первый период характеризовался сравнительно-педагогическими исследованиями, основывающимися, прежде всего, на выявлении и сопоставлении исторических и социокультурных доминант образования (национальных матриц). Второй этап отличается строгой научностью и доказательностью, использованием изощренных математических методов обработки и анализа материалов. Кризис сравнительной педагогики объясняется, по мнению В. Бергера, противопоставлением методов исследований, доминирующих в первый и второй периоды, тогда как они могли бы органически дополнять друг друга.

В предложенной классификации доминирует методологический ракурс рассмотрения сравнительно-педагогической проблематики, помещенный в ретроспективный контекст. Отметим, что ход мысли В. Бергера фиксирует переход от антисциентистского видения исторических проблем к их сциентистскому измерению. В рассуждениях В. Бергера изменяется роль сравнения в рамках представленных этапов развития сравнительной педагогики. На первом этапе сравнение, соположение, сопоставление являются ведущими методами получения сведений, позволяющих

составить «национальные матрицы». На втором этапе сравнение имплицитно наличествует в количественных операциях, позволяющих отобразить общее и однородное в сравниваемых явлениях.

В современной сравнительной педагогике представлены позиции автора, который не заявляет о разработке оригинальной периодизации, но отмечает важнейшие моменты, характеризующие прорыв в области сравнительно-педагогических исследований. К. Аллеманн-Гионда в новейшей работе утверждает, что осмыслить современные линии развития сравнительной педагогики в формате глобализационного измерения невозможно без специального рассмотрения концептуализации сравнительной педагогики в рамках мировых исторических и идеологических течений. Реперными точками она считает труды классиков эпохи просвещения (В. Гумбольдта), идеологов немецкого национально-освободительного движения, эпоху спутнишшока, эру глобализации. В основу данного деления положено представление об идеологическом влиянии наиболее значимых событий данных эпох на развитие теории и метода сравнительной педагогики. Ниже приведем Таблицу 1, в которой отражены позиции немецких авторов относительно определения этапов становления сравнительной педагогики.

*Таблица 1*

**Этапы становления сравнительной педагогики  
(немецкие авторы)**

<i>Автор</i>	<i>Критерий</i>	<i>Количество этапов</i>	<i>Названия этапов</i>
1	2	3	4
Ф. Хилькер (1963)	Демаркация научного и вненаучного знания	2	– субъективистский и объективно-дескриптивный;

Окончание табл. 1

1	2	3	4
О. Анвай-лер (1967)	Движение научного знания через классификацию	3	– субъективный; – объективно-дескриптивный; – аналитически-экспликативный
В. Бергер (1976)	Требования принципа научности, мировоззренческая роль науки в познании проблем человека и мира	2	– историко-герменевтический; – эмпирико-квантитативный
К. Аллеманн-Гионда (2004)	Идеологическая значимость исторического события	4	– эпоха просвещения; – эпоха национально-освободительного движения; – эпоха спутник-шока; – эра глобализации

Рассмотрев варианты периодизации этапов развития сравнительной педагогики, представленные в трудах немецких авторов, мы не обнаружили чисто хронологического подхода. Однако в отечественной педагогической литературе в 1991 году нами обнаружена позиция Л.И. Писаревой, согласно которой «специалисты из ФРГ придерживаются следующей хронологической классификации данной научной дисциплины: I этап – конец 40-х годов; II этап – 50-е годы – начало 70-х годов; III этап – с середины 70-х годов». В данной публикации не приводятся фамилии немецких теоретиков, которые утверждают правомерность хронологической периодизации этапов развития сравнительной педагогики безотносительно к другим её параметрам.

Обращение к хронологии при характеристике сравнительной педагогики отечественными авторами является типичным. Так, в первом отечественном учебном пособии

по сравнительной педагогике М.А. Соколовой и др. приводится периодизация, основанная на «принципах исторического материализма». Согласно данному критерию, сравнительная педагогика прошла три этапа: первый этап – от буржуазных революций на Западе до Великой Октябрьской социалистической революции в России (конец XVIII–1917 год), второй этап – от Великой Октябрьской социалистической революции до становления мировой системы социализма (1917–1945 гг.), третий этап – от становления мировой системы социализма до настоящего времени. Предлагая данную последовательность периодов, теоретики строго придерживаются алгоритма, заданного в советской исторической науке. В этом смысле периодизация внутренне непротиворечива, так как совпадает с мировоззренческой оценкой историко-педагогического процесса в его марксистской интерпретации. Однако данный подход не отражает современных представлений об этапах развития отечественной педагогической науки в рамках цивилизационного подхода.

Наибольшую известность в отечественной истории педагогических учений приобрела периодизация Б.Л. Вульфсона, который выделяет донаучный период развития сравнительной педагогики, датируя его окончание 1920 годом, и второй (научный) период, который продолжается по настоящее время. Несмотря на то, что теоретик не называет критериев периодизации, они, тем не менее, могут быть установлены на основе общего подхода к пониманию логики и динамики развития научного знания. Таковым критерием мы считаем имманентно представленную позицию, согласно которой критерием разделения на периоды является научная рефлексия авторов. Если в период, который Б.Л. Вульфсон определяет как донаучный, в работах мыслителей не прослеживалось обращение к методологии получения знания, то в последующий период, как следует из подробного изложения теоретиком особенностей формирования научно-теоретического

каркаса данной дисциплины (в том числе в рамках педагогической компаративистики российского зарубежья), данные аспекты находят чёткое отражение.

Периодизация Б.Л. Вульфсона легла в основу определения этапов развития сравнительной педагогики в работе В.А. Титова. В основном сохраняя общую схему периодизации авторитетного российского компаративиста, В.А. Титов расширяет число этапов до трёх, представляя их как 1. «начальный этап развития сравнительно-педагогических исследований, содержащий элементы сравнительной педагогики до XIX века»; 2. период сравнительно-педагогических исследований XIX века; 3. период развития сравнительной педагогики XX века. Два последних этапа связаны, по мнению В.А. Титова, с появлением исследований в области сравнительной педагогики в России и за рубежом. Представляется не вполне правомерным чёткое разделение периодов по векам без учёта динамики развития внутринаучных тенденций.

Данный недочёт в определённой мере преодолевается в периодизации этапов сравнительной педагогики В.А. Капрановой. В её работе заимствована периодизация, предложенная в «Энциклопедии по сравнительной педагогике и национальным системам образования», изданной в США в 1988 г. Ссылаясь на американских компаративистов Г. Ноа и М. Экстейна, В.А. Капранова предлагает следующую последовательность этапов: 1. донаучный – первая половина XIX века (период путевых заметок и рассказов); 2. первая половина XIX века – 80-е годы XIX века (сбор информации и анализ практики); 3. конец XIX – начало XX века (развитие компаративистских исследований в рамках международных организаций и появление научных журналов); 4. первая половина XX века (интенсивная разработка методологических основ сравнительной педагогики); 5. вторая половина XX– начало XXI века (усиление связи сравнительной педагогики с другими социальными науками).

Представляется, что в предложенной периодизации учетны закономерности развития теоретико-методологических основ сравнительной педагогики, что особенно чётко проявляется в выделении этапов сбора эмпирической информации (первый и второй период) и оформлении теоретических основ педагогического знания сначала на имплицитном, а затем на эксплицитном уровне. Покажем в Таблице 2, как отечественные периодизаторы определяют этапы становления сравнительной педагогики и их хронологические рамки, а также критерии их выделения.

*Таблица 2*

**Этапы становления сравнительной педагогики  
(отечественные авторы)**

<i>Автор</i>	<i>Количество этапов и их хронологические рамки</i>	<i>Критерии</i>
М.А. Соколова и др. (1978)	1. Конец XVIII–1917 год; 2. 1917–1945 гг.; 3. 1945 – наст. время	«Принципы исторического материализма»
Л.И. Писарева (1991)	1. Конец 40-х годов; 2. 50-е годы – начало 70-х годов; 3. С середины 70-х годов	Ссылка на периодизацию теоретиков ФРГ без конкретизации фамилий и критериев
Б.Л. Вульфсон (2003)	1. Донаучный период – 1920 год; 2. 1920 – наст. время	Наличие научной рефлексии
В.А. Титов (2003)	1. До XIX века; 2. XIX век; 3. XX век	Формально выделяемые хронологические рамки
В.А. Капранова (2004)	1. Донаучный – первая половина XIX века; 2. Первая половина XIX века – 80-е годы XIX века; 3. Конец XIX – начало XX века; 4. Первая половина XX века; 5. Вторая половина XX – начало XXI века	Закономерности становления научного знания (согласно концепции Г. Ноа и М. Экстейна)

Таким образом, рассмотрев проблему генезиса и периодизации сравнительной педагогики в отечественной и зарубежной теории образования, мы можем сделать следующие предварительные выводы.

1. Проблему возникновения сравнительной педагогики в настоящее время нельзя считать решенной. Можно выделить две ведущие гипотезы, связанные с определением времени возникновения сравнительно-педагогических исследований и их родоначальника. Это персоналистическая и хронологическая гипотезы.

2. Персоналистическая гипотеза, связанная с именем М.А. Жюльена, поддерживается нами на том основании, что система его рассуждений содержит методологический вектор, задавший дальнейшее направление развития сравнительной педагогики.

#### *Библиографический список*

Назарова О.П. Становление теоретико-методологических основ сравнительной педагогики ФРГ: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2006. С. 14–32.

**Б.Л. Вульфсон**

## **МЕТОДЫ СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

На современном этапе развития сравнительной педагогики сложилась противоречивая ситуация: публикуется большое число работ о состоянии образования за рубежом, но методологические аспекты сопоставительных исследований освещаются слабо. Это сказывается определенным образом на качестве содержательных конкретных работ. Поэтому первостепенную важность представляет дальнейшая разработка методов компаративистики, которые были бы адекватны как самому объекту изучения, так и поставленным исследовательским задачам.

Сопоставительные исследования должны опираться на фактологическое основание. Но, разумеется, речь идет не об отдельных фактах, а об их совокупности; если же выводы исследования противоречат одному или нескольким фактам, то нет оснований считать их опровергнутыми, ибо это могут быть случайные факты, не отражающие наиболее общей тенденции. Опасен путь поисков только тех примеров и частных случаев, которые должны лишь подтвердить априорно созданную концепцию. Субъективно подобранные, они приводят к созданию извращенной картины. Но и анализируя одни и те же факты, можно приходиться к принципиально разным выводам и заключениям. Ведь каким бы конкретным и «фактологичным» ни было сопоставительное исследование, оно непременно исходит из концепции более общего характера, базируется на определенной системе теоретических взглядов.

Возможны два подхода к определению и пониманию факта. Он рассматривается либо как непосредственно воспринимаемое явление действительности, либо как объект научного познания. Между этими двумя подходами нет непроеходимой стены. Факт как явление объективной действительности может осмысляться в рамках строго научного анализа, но возможно его рассмотрение и в контексте обыденного сознания, опирающегося на «здравый смысл», на простейшие индуктивные обобщения. И такое рассмотрение отнюдь не лишено познавательной ценности для компаративиста, сопоставляющего особенности массового педагогического сознания в разных странах.

Но как «добываются» факты? Здесь сравнительная педагогика обнаруживает значительную специфику. Сопоставляя материалы источников, анализируя и интерпретируя разнообразные факты, полученные разными путями, компаративист создает таким образом новое знание.

Эксперимент, столь важный для развития многих наук,

включая и ряд педагогических дисциплин, в сравнительно-педагогических исследованиях имеет весьма ограниченное применение. Ведь характерная черта его как метода научного познания состоит в том, что в большинстве случаев он проводится в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих возможность непосредственного воздействия на исследуемые явления и процессы. Но при изучении зарубежного опыта такая возможность отсутствует. Компаративист не может существенно воздействовать на предмет своего изучения. Ситуация в какой-то мере сравнима с наблюдениями над астрономическими явлениями: их можно изучать, но нельзя влиять на них. Однако, не проводя самостоятельно экспериментов, компаративист может использовать результаты экспериментальных исследований, проведенных зарубежными учеными в своих странах, что позволяет повысить аргументированность его выводов и рекомендаций.

Такие широко применяемые в педагогике методы, как опрос и анкетирование, обнаруживают в сопоставительных исследованиях свою специфику. Для получения свежей информации возможен корреспондентский метод – «почтовый опрос»: составляется вопросник (анкета) по интересующим проблемам и рассылается тем учреждениям или лицам, которые располагают нужными сведениями.

Этот метод широко применяется органами ЮНЕСКО и МБП при подготовке тематических ежегодников по вопросам образования. Всем национальным ведомствам просвещения рассылается анкета, содержащая десятки, а порой и сотни вопросов о состоянии и тенденциях развития образования данной страны, о количественных параметрах, о создании новых типов учебных заведений, о модернизации содержания и методов «обучения, о реформах управления образования и т.п. Полученные ответы используются авторами, готовящими ежегодники. Вопросники могут быть

составлены и в расчете на индивидуальных респондентов. Для того чтобы ответы можно было бы сопоставлять при последующем анализе, вопросники должны быть стандартизированы.

Важно обеспечить адресность анкет, что должно найти отражение в содержании и форме вопросов. Для компаративиста, разумеется, интересны ответы высококвалифицированных профессионалов, базирующиеся на результатах их собственных исследований и многолетней педагогической деятельности, руководителей ведомств просвещения и учебных заведений. В то же время нельзя игнорировать мнения и оценки непрофессионалов, в частности родителей учащихся. Они показывают настроения массового сознания, позволяют судить о том, как общество оценивает деятельность образовательных институтов. Но это требует разработки специальных вопросников; там не следует использовать специальную терминологию, сложные языковые конструкции и т.п. Иначе говоря, нужно перевести исследуемую проблему с уровня сугубо научного рассмотрения на уровень обыденного сознания и житейской практики с учетом специфики разных групп опрашиваемых, их возрастных, социальных, культурологических характеристик. Известно, однако, что в структуру обыденного сознания нередко включаются элементы научного знания, поступающие через различные информационные каналы, да и вообще применительно к педагогическим проблемам грани между научным и обыденным сознанием порой трудноуловимы.

Интервью, беседы со школьниками и студентами дают сведения, которые нельзя получить из других источников: как учащиеся относятся к своей школе или вузу, насколько они удовлетворены содержанием и методами учебных занятий, в какой мере, по их мнению, учебные заведения готовят к «взрослой» жизни и будущей трудовой деятельности. Эта информация «из первых рук» существенно допол-

няет сведения, полученные на основе изучения литературных источников.

Однако к материалам, почерпнутым из интервью, опросов, бесед, нужно относиться с определенной долей осторожности. Ведь мнения опрашиваемых в значительной мере субъективны, а порой отражают корпоративные интересы. Например, функционеры ведомств просвещения нередко объясняют неудачи или низкую результативность реформ неподготовленностью учителей к работе в новых условиях, их консервативными настроениями; в свою очередь, учителя часто обвиняют руководителей в некомпетентности, а педагогов-теоретиков – в оторванности от реальной педагогической практики. К тому же нельзя быть уверенным, что ответы опрашиваемого всегда искренни. Исходя из соображений защиты «чести страны» или своего учебного заведения, учителя и учащиеся могут приукрашивать действительность, умалчивать о недостатках и негативных явлениях... Возможно и обратное – необъективные гиперкритичные оценки. Что же касается родителей учащихся, то они нередко бывают излишне категоричными в суждениях, выходящих за рамки их компетенции.

Когда компаративисты пытаются выяснить отношение населения той или иной страны к деятельности учебных заведений, к реформам образования, то, конечно, речь не может идти о сплошном опросе: необходима выборка респондентов. Затем результаты выборочных исследований экстраполируются на генеральную совокупность. Важно, чтобы выборка была как можно более репрезентативной и отражала бы мнения разных групп населения. Следует, однако, ясно осознавать, что даже самая лучшая выборка не может быть идеальной и в точности представлять генеральную совокупность. Ошибки неизбежны, и задача состоит в том, чтобы они не выходили за границы допустимых отклонений.

Что же касается непосредственного ознакомления с ор-

ганизацией и деятельностью зарубежных учебных заведений, то тут компаративист вынужден довольствоваться изучением относительно ограниченного числа объектов. Соответственно, репрезентативность такого материала невелика. Поэтому основанные на личных наблюдениях выводы можно рассматривать лишь как гипотезы, которые для своего подтверждения требуют обращения к другим источникам.

Основа любого социального исследования – анализ источников. Он включает в себя установление полноты сведений, содержащихся в нем, а также степени их точности и достоверности. Источники нередко дают разный фактический материал по одному и тому же вопросу, часто противоречат один другому. В таких случаях важно выяснить причины расхождений и попытаться установить, показания каких источников наиболее достоверны.

Источники, составляющие базу педагогической компаративистики, многочисленны и разнообразны. К ним относятся законодательные акты и правительственные постановления об образовании, циркуляры и инструкции ведомств просвещения, педагогическая документация, учебная и методическая литература, статистические издания, педагогическая и общественно-политическая периодика, труды педагогов-исследователей разных стран. В последние годы все большее значение приобретают материалы международных организаций, особенно ООН, ЮНЕСКО, МБП, ЮНИСЕФ, решения и рекомендации региональных и всемирных педагогических форумов.

Не имея намерения детально анализировать каждую из этих групп источников, охарактеризуем кратко некоторые из них, надеясь, что это может оказать известную помощь тем, кто впервые приступает к самостоятельному исследованию проблем педагогики и школы за рубежом.

Законодательные акты и правительственные постановления определяют структуру системы народного образова-

ния той или иной страны, сроки и формы обязательного обучения, задачи и характер разных типов учебных заведений, условия приема и выпуска учащихся, распорядок учебной жизни, правовое положение учителей и т.п. Но они носят нормативный характер, порой отражают лишь намерения властей и могут существенно расходиться с конкретной практикой. Показательно, что в ряде государств законы, определяющие сроки обязательного обучения, не отражают реального положения дел. В некоторых африканских странах (Конго, Габон, Гана) законодательно установлено обязательное десятилетнее обучение, но на деле оно не осуществляется; большинство детей бросает учебу задолго до завершения этого срока. В то же время в ряде развитых стран ситуация обратная: законодательно установленные сроки «не успевают» за реальным процессом расширения образования. В Японии, Австрии, Финляндии, Норвегии срок обязательного обучения 9 лет, тем не менее абсолютное большинство молодежи стационарно учится значительно более продолжительное время. Поэтому для выявления реальной картины необходимо систематически сопоставлять нормативные акты с другими источниками.

Сопоставительный анализ содержания общего образования предполагает тщательное рассмотрение школьных учебных планов и программ разных стран. При этом методика исследования существенно отличается в зависимости от того, какой является изучаемая национальная система образования – централизованной или децентрализованной.

Как известно, в странах с децентрализованной системой образования школьные учебные планы и программы обнаруживают большие различия в разных штатах, графствах, кантонах, округах, да и в самих школах. В последние два десятилетия здесь предпринимаются большие усилия для определения и реализации национальных образовательных стандартов; соответственно, предполагается определенная

унификация учебных планов и программ. Но на этом пути в ряде децентрализованных систем, прежде всего в США, пока сделаны лишь первые шаги. До сих пор в американских школах во многом по-разному решаются вопросы, касающиеся содержания образования, набора обязательных и факультативных дисциплин, этапов прохождения учебного материала. Поэтому приходится обращаться к публикациям, в которых приводятся учебные планы и программы отдельных школ или примерные учебные планы школьных округов, и путем сопоставления соответствующих данных выводить затем своеобразную «национальную среднюю».

Для того чтобы такие выводы стали как можно более адекватными, необходимо изучить большое количество учебных планов и программ, действующих в разных школах, с учетом их размещения, социокультурного состава учащихся и т.п.

При изучении строго централизованной школьной системы (например, во Франции или в Японии) исследователь оказывается в более выгодном положении. В его распоряжении находятся учебные планы и программы, утвержденные министерством образования и обязательные для государственных школ в масштабе всей страны. В них четко определены дисциплины, подлежащие обязательному или факультативному изучению, количество недельных часов, выделяемых на каждый предмет, основные разделы учебных курсов. Это позволяет менее сложным путем, чем при изучении школ децентрализованных систем, установить объем, характер и темпы прохождения учебного материала.

Однако многие учебные программы (особенно по предметам гуманитарного цикла) составлены очень кратко и нередко содержат лишь перечень основных тем, без всякого их раскрытия. Чтобы получить представление о теоретическом уровне и конкретном содержании учебных курсов, необходимо обращаться к учебникам, число которых поистине не-

обозримо. Многочисленные частные издательства выпускают их, а учитель выбирает по согласованию с администрацией школы и рекомендует учащимся. Поэтому для характеристики уровня школьного образования в той или иной стране важно проанализировать прежде всего те учебники, которые имеют наибольшее распространение.

Важный источник педагогической компаративистики – периодические издания, причем не только педагогические журналы и газеты (их значение самоочевидно), но и общественно-политическая пресса, уделяющая большое внимание вопросам просвещения. В частности, почти в каждом номере американской газеты «Нью-Йорк таймс» или французской «Монд» содержится специальный раздел «Образование».

Некоторые газеты выпускают ежемесячные или квартальные приложения, посвященные педагогической проблематике. Общественно-политическая пресса дает свежую информацию о программах политических партий и общественных организаций в области образования, о социальных аспектах организации и деятельности школ, колледжей, университетов, о полемике вокруг бюджета народного образования, о частных учебных заведениях, о связях системы образования с бизнесом и церковью. Нередко в общественно-политической прессе освещаются такие вопросы, которые педагогические издания предпочитают не затрагивать.

В сравнительно-педагогических исследованиях большое место занимают систематизация и анализ количественных данных о развитии образования в масштабах стран и геополитических регионов. Современный этап развития науки характеризуется значительным расширением сферы применения методов количественного анализа, которые теперь все чаще используются не только в естественнонаучных, но и в социально-гуманитарных исследованиях. Это

отражает стремление психологов, социологов, культурологов, педагогов повысить степень обоснованности и доказательности своих выводов.

Разумеется, в разных науках роль количественного анализа не одинакова. В большинстве гуманитарных исследований она более скромна, чем, скажем, в физике или биологии. Попытки некоторых педагогов во что бы то ни стало придать своим трудам внешнее сходство с естественнонаучными исследованиями путем широкого применения математической символики не приводят во многих случаях к плодотворным результатам: сложный математический аппарат порой маскирует бедность и легковесность предметного содержания. Приведем мнение известного американского ученого русского происхождения В. Леонтьева: «Некритическое увлечение математическими формулами часто ведет к тому, что за внушительным фронтом алгебраических символов скрываются положения, легковесные с точки зрения сущности предмета».

В педагогике возможности количественных определений и измерений далеко не безграничны. Как выразить в количественных показателях степень развития эмоциональной сферы подростка? Можно ли измерить и численно определить результаты воспитательной деятельности школы, направленной на формирование положительных нравственных качеств личности?

Тем не менее количественный анализ занимает свое место в современном методологическом арсенале педагогической науки, хотя и не идентично применяется в разных ее отраслях.

Для сравнительной педагогики анализ количественных показателей исключительно важен. Без него невозможны объективные сопоставительные характеристики состояния и тенденций развития образования. К тому же количественные и качественные показатели нередко пере-

плетаются и взаимно дополняют друг друга. Все это настоятельно требует обращения к статистике. Опираясь именно на ее материалы, возможно сравнивать уровни социокультурного развития разных стран и геополитических регионов и многие аспекты деятельности образовательных институтов.

Количество дошкольных учреждений, школ, колледжей и университетов, численность учащихся и педагогического персонала, их возрастной и половой состав, процент охвата населения разными видами образования, расходы на образование – все это содержится в статистике. Никакие отдельные примеры, даже самые яркие и достоверные, не могут заменить собой статистического сообщения, выражающего в конечном счете всю совокупность единичных случаев. В рамках статистической средней происходит взаимопогашение случайных отклонений, выявляется необходимое и повторяющееся. Ведущие тенденции становятся особенно очевидными, когда они выражаются в форме статистических закономерностей. Именно статистика является основополагающим источником для международных количественных сопоставлений.

В развитых странах регулярно издаются статистические отчеты, отражающие количественную эволюцию образования в национальном масштабе. Вместе с тем интересный материал содержат статистические издания международных организаций – Организации Объединенных Наций, Организации Экономического Сотрудничества и Развития, Совета Европы. Но, пожалуй, наибольшее значение для сопоставительного анализа количественных аспектов развития образования в глобальном и региональном масштабах имеет «Статистический ежегодник» ЮНЕСКО (UNESCO. Statistical Yearbook).

Интенсивная работа по организации международной статистики образования началась сразу вслед за созданием

ЮНЕСКО. Уже в 1947 г. в программу ее деятельности был внесен проект, предусматривавший создание стандартизированной терминологии и сопоставимых показателей в национальных статистиках образования, разработку методики сбора и систематизации статистических материалов и, наконец, выпуск международного статистического ежегодника. В 1950 г. создан Отдел статистики ЮНЕСКО, в 1951 г. – Комитет экспертов по стандартизации статистики образования. Разработанные ими рекомендации утвердила Генеральная конференция ЮНЕСКО, проходившая в Париже с 1958 г. В 1999 г. был создан Институт статистики ЮНЕСКО.

«Статистический ежегодник» ЮНЕСКО публикуется с 1963 г. на английском, французском и испанском языках. Составляющие его таблицы содержат обобщенные данные в масштабе регионов мира (Европа, Северная Америка, Латинская Америка, Африка, Азия, Океания) и огромное число количественных показателей в сопоставительных таблицах по разным странам, где отдельно представлены основные звенья образовательных систем – дошкольное, начальное, среднее образование, послесредние учебные заведения. По каждому звену даются общее число учащихся и педагогического персонала, их половая структура, процент охвата молодежи соответствующего возраста, второгодничество и отсев, численность контингентов общеобразовательных и профессиональных школ, распределение студентов высших учебных заведений по направлениям учебы. Специальный раздел посвящен финансированию образования с указанием целевого назначения ассигнований.

Содержание «Статистического ежегодника» не ограничивается показателями, относящимися только к образованию в строгом смысле этого слова. Большие его разделы содержат данные по разным странам о численности научных сотрудников и дипломированных технических специалистов, об изданиях научной, учебной, художественной

литературы, о музеях, библиотеках, фильмах и радиопередачах. Таким образом создается широкая картина показателей, характеризующих в количественных параметрах современное состояние культуры в национальном, региональном и глобальном масштабах.

Однако при всей важности количественных показателей их не следует абсолютизировать. Фетишизация числа – опасный путь в социальных науках, в том числе и в педагогике. От чисел, как бы мы их ни анализировали, нельзя ожидать информации большей, чем та, которая в них реально заложена. Опираясь только цифрами, невозможно правильно и полностью уяснить такие важнейшие вопросы, как формы преемственности разных ступеней образования, научный уровень содержания учебных предметов или, как отмечалось выше, цели, методы и результаты воспитательной деятельности. Роль статистического материала при сопоставительном анализе велика, но не беспредельна. Тут уместно напомнить высказывание американского ученого Ф.Г. Кумбса: «Системы образования существуют для того, чтобы обучать учащихся, а не для того, чтобы поставлять статистические данные об их численности». Национально-культурные особенности стран не поддаются количественной верификации.

В современных условиях значение количественных показателей для адекватной оценки состояния образования в известной мере уменьшается. Количественный рост, прежде считавшийся главным индикатором прогресса образования, сегодня уже не может играть эту роль, особенно в развитых странах, поскольку невозможно ни бесконечное продление сроков обучения, ни увеличение численности учащихся. По этим и некоторым другим показателям системы образования в ряде стран уже подошли к «пределу насыщенности». Экстенсивное развитие образования породило новые социальные и собственно педагогические проблемы, требующие глубокого качественного анализа.

Проводя количественные сопоставления состояния образования в разных странах, компаративист сталкивается с большими трудностями методического характера.

Многие динамические и структурные показатели, многие термины и параметры национальных статистик и информационных отчетов, помещаемых в изданиях ЮНЕСКО и МБП, плохо поддаются международным сопоставлениям. Казалось бы, самое простое – сопоставить данные о численности учащихся средних школ в разных странах. Но в соответствии с международной классификацией систем образования в США средняя школа четырехлетняя, в Японии – шестилетняя, во Франции и Англии – семилетняя, в Италии – восьмилетняя, в ФРГ – девятилетняя. А ведь это страны со сравнимым уровнем экономического развития и сходной социально-политической структурой. Аналогичная ситуация возникает при сопоставлении количественных параметров систем высшего образования. В ряде стран к высшему образованию относятся любые виды обучения, строящиеся на базе полной средней школы, включая и такие, которые в России считаются средним специальным образованием.

Например, в США высшими учебными заведениями считаются двух-трехлетние профессиональные колледжи, а в Великобритании в систему высшего образования включена подготовка медицинских сестер.

Сопоставление образовательного уровня населения нескольких стран опирается прежде всего на результаты переписей населения. Во многих странах в ходе переписи спрашиваемое лицо заявляет о своем образовательном цензе примерно по такой схеме: оконченное или неоконченное высшее образование, среднее специальное образование, полное или неполное общее среднее образование, начальное образование, самоучка, не умею читать и писать.

Использование современной вычислительной техники делает возможным анализировать ответы миллионов людей,

практически всего населения, тогда как до недавнего времени были мыслимы только выборочные исследования. Но поскольку заявление респондента не должно подтверждаться каким-либо документом, то нельзя быть уверенным, что ответы дают полностью правдивую информацию.

В современных условиях все большее значение приобретают выявление и характеристика экономических факторов развития образования. Научно-технический прогресс, воспроизводство квалифицированной рабочей силы, количественные параметры инвестиций в образование (абсолютные цифры, доля валового национального продукта и расходной части государственного бюджета), источники финансирования – все их количественные данные представляют большой интерес для сравнительно-педагогических исследований. Это требует обращения к экономической статистике и соответствующим научным разработкам.

Ряд количественных показателей национальных и международных статистик получен в результате выборочных исследований, выводы которых затем экстраполируются на генеральную совокупность. Разумеется, следует добиваться, чтобы выборка была как можно более репрезентативной. Но даже самая удачная не может в точности представлять всю совокупность.

В зарубежной литературе подчеркивается, что сложность задач сравнительной педагогики, необозримая широта объектов изучения, междисциплинарный характер многих исследований – все это объективно предъявляет к соответствующим специалистам очень высокие квалификационные требования. Пока, однако, таким стандартам отвечают лишь немногие компаративисты. Анализ материалов международных конференций по сравнительной педагогике позволяет сделать вывод, что теоретический и методологический уровень ряда докладов и сообщений участников невысоки; там мало глубоких обобщений, интересных выводов,

нередко их содержание ограничивается информацией о развитии отечественного образования без сопоставления с ситуацией в других странах.

Несмотря на то, что в развитии сравнительной педагогики учеными разных стран достигнуты известные успехи, нерешенных проблем действительно куда больше. И самой насущной задачей остается дальнейшая разработка методологии сравнительно-педагогических исследований как неременного условия повышения их теоретического и прикладного значения.

#### *Библиографический список*

Вульфсон Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований // Педагогика. 2002. № 2. С. 70–80.

**Б.Л. Вульфсон**

## **СТАТИСТИКА КАК ИСТОЧНИК СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Современный этап развития науки характеризуется значительным расширением сферы применения методов количественного анализа, которые теперь все чаще используются не только в естественнонаучных, но и в социально-гуманитарных исследованиях, включаются в их научный инструментарий. Это отражает стремление психологов, социологов, культурологов, педагогов повысить степень обоснованности и доказательности своих выводов. Разумеется, в разных науках роль количественного анализа не одинакова. В большинстве гуманитарных исследований она скромнее, чем, скажем, в физике или биологии. Тем не менее количественный анализ занимает свое место в современном методологическом арсенале педагогической науки, хотя и не идентично применяется в разных ее отраслях.

Для сравнительной педагогики анализ количественных показателей исключительно важен. Он необходим для сопоставительной характеристики состояния и тенденций развития образования в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе. Количественные и качественные показатели нередко переплетаются и взаимно дополняют друг друга. Цифры, показывающие масштабы второгодничества или отсева учащихся, крайне важны для качественной оценки деятельности школы. Сопоставление учебных планов разных школ, базирующееся на количественном анализе, открывает путь к качественной характеристике содержания образования.

Синхронное сопоставление количественных данных о развитии образования в мире имеет большое практическое значение, т.к. позволяет выявить определенные международные стандарты, на фоне которых выразительно обнаруживаются наши достижения и недостатки в некоторых важных аспектах развития образования, что может стать основой для правильного и своевременного определения приоритетных направлений образовательной политики, принятия обоснованных планов, программ, управленческих решений.

Реализация этих задач невозможна без обращения к статистике, позволяющего высвечивать тенденции развития массовых социальных институтов, среди которых важнейшее место занимает образование. Количество дошкольных учреждений, школ, колледжей и университетов, численность учащихся и педагогического персонала, их возрастной и половой состав, процент охвата населения разными видами образования, расходы на образование – все это содержится в статистике. Никакие отдельные примеры, даже самые яркие и достоверные, не могут заменить собой статистического обобщения, выражающего в конечном счете всю совокупность единичных случаев. Конечно, при этом исче-

зают, растворяются в среднестатистических показателях качественная специфика и неповторимая оригинальность отдельных педагогических явлений. Но зато в рамках статистической средней происходит взаимопогашение случайных отклонений, выявляется необходимое и повторяющееся.

Издания, содержащие статистические материалы, обильны и разнообразны. Большой объем сведений социально-экономического характера, имеющих отношение и к образованию, содержится в ежегодных государственных статистических сборниках Великобритании (Annual abstract of Statistics), США (Statistical abstract of the United States), Франции (Annuaire statistique de la France), России (Российский статистический ежегодник) и других развитых стран. Регулярно издаются статистические отчеты и сборники, специально предназначенные для освещения количественной эволюции образования в национальном масштабе. В США это ежегодные публикации «Progress of Public Education in the USA». В Англии Министерство просвещения и науки издает ежегодные статистические отчеты (Department of Education and Science. Statistics of Education). Во Франции обширные сведения о развитии образования содержатся в публикациях службы статистики Министерства образования (Informations statistiques du Ministère de l'Éducation; Tableau de l'éducation nationale). Аналогичные материалы публикуются в ФРГ, Японии, Канаде... Официальные статистические публикации о развитии образования регулярно издаются и в нашей стране.

Для сопоставительных исследований первостепенный интерес представляют материалы международной статистики. Она начала формироваться еще в XIX в., но наибольшее развитие получила после второй мировой войны, когда под эгидой ООН, ОЭСР, региональных объединений, сложившихся в Европе, Азии и Латинской Америке, стали регулярно публиковаться международные статистические ма-

териалы. Первоначально основное внимание там уделялось экономике и демографии, но затем под эгидой ЮНЕСКО расширилась регулярная публикация разнообразных материалов о состоянии и тенденциях развития образования. Сюда же включаются сведения по разным странам о численности научных сотрудников и дипломированных технических специалистов, об изданиях научной, учебной, художественной литературы, о музеях, библиотеках, фильмах и радиопередачах. Таким образом, создается широкая картина показателей, характеризующих в количественных параметрах современное состояние культуры в национальном, региональном и глобальном масштабах.

Статистические данные свидетельствуют, что в последние десятилетия в развитии образования в мире произошли огромные количественные сдвиги. С 1970 г. по 2010 г. количество учащихся всех ступеней образования в глобальном масштабе увеличилось по округленным цифрам более чем вдвое, с 600 млн. до 1,3 млрд. Численность педагогического персонала всех типов учебных заведений возросла почти втрое и приближается к 70 млн.

Количественные сдвиги в развитии образования в значительной мере зависят от эволюции народонаселения. Отсюда важность использования в сравнительно-педагогических исследованиях материалов демографической статистики. За последние 40 лет население в возрасте 5–24 лет удвоилось и превысило 2 млрд. человек. Таковы глобальные данные. Однако демографические процессы в различных регионах планеты развиваются не идентично. Огромный рост населения идет за счет развивающихся стран Азии, Африки и Латинской Америки, где проживает 4/5 всего человечества. Согласно авторитетным демографическим прогнозам, увеличение числа землян продолжится; к середине XXI в. на земном шаре ожидается 10–12 млрд. людей, т.е. вдвое больше, чем сейчас. Как они справятся с нарастающим де-

фицитом сельскохозяйственных земель, пресной воды, энергоресурсов? Как смогут создать эффективную систему образования для огромных масс молодежи?

В нашей литературе долгое время отвергались предупреждения английского экономиста Т.Р. Мальтуса (1776–1834) о грядущем перенаселении Земли. Время, однако, показало, что его опасения оказались отнюдь не беспочвенными. Лишь для некоторых стран, в том числе и для России, они пока не актуальны, но со всей остротой стоят в густонаселенных районах планеты, особенно на Юге. Резкий рост численности населения в развивающихся странах обострил проблемы голода и безработицы. Реальным выходом, видимо, был бы контроль над рождаемостью с целью ее снижения, но такой путь противоречит этническим и религиозным традициям населения большинства стран Азии и Африки. В результате высокой рождаемости дети составляют там более 40 % всего населения. Системы образования не в состоянии ответить на этот вызов: ощущается огромный дефицит материальных ресурсов, школ, учителей.

В странах Севера ситуация принципиально иная. Уже несколько десятилетий почти во всех высокоразвитых странах наблюдается спад рождаемости; коэффициенты фертильности опустились ниже уровня простого воспроизводства населения. Как известно, для такого уровня нужно иметь в среднем 2,2 ребенка на семью. Но в большинстве развитых стран к началу наступившего столетия фертильность составляла всего 1,4–1,7 детей от одной женщины. Снижение рождаемости захватывает прежде всего наиболее культурные и образованные семьи, живущие в городских центрах, тогда как высокая рождаемость сохраняется преимущественно в отсталых регионах и среди малокультурных семей.

Эволюция рождаемости приводит через определенный промежуток времени к изменению числа учащихся, особен-

но тех возрастов, которые подлежат обязательному обучению. В большинстве стран Юга за последние три десятилетия контингенты учащихся начальных школ существенно выросли (например, в Индии на 65 млн., в Бразилии на 25 млн.), что объясняется как демографическим фактором, так и расширением охвата детей систематическим обучением. За тот же период в развитых странах контингенты начальных школ, отражая падение рождаемости, сократились: во Франции на 900 тыс., в Великобритании почти на 500 тыс. В России на 1000 человек населения рождаемость составляла в 1980 г. 15,9, в 1990 г. – 13,4, в 1995 г. – 9,3, в 2000 г. – 8,7. Число детей в возрасте 5–14 лет с 2001 г. по 2009 г. уменьшилось на 6 млн., с 19,6 млн. до 13,4 млн. Соответственно сократилась и численность учащихся. С 1993 г. по 2008 г. число детей в дошкольных учреждениях сократилось с 6,8 млн. до 5,1 млн., учащихся дневных общеобразовательных школ – с 20,6 млн. до 13,4 млн. (Россия в цифрах. Официальное издание. М., 2010, с. 82, 132–133). Нельзя, однако, объяснять нынешнюю низкую рождаемость в России только экономическими условиями; если бы это было так, то зажиточные семьи должны бы иметь больше детей, чем бедные. В действительности же дело обстоит как раз наоборот.

Уровень рождаемости в России теперь вполне соответствует ситуации, характерной для большинства развитых стран. Показательно, что в группу стран с низкой рождаемостью входит наряду с Россией экономически процветающая Германия. Более позднее вступление в брак, отложенное на «потом» рождение первого ребенка, снижение количества детей в семье – все это характерно как для Запада, так и для России, где 65 % родителей ограничиваются одним ребенком. Но в развитых зарубежных странах упадок рождаемости сочетается с увеличением продолжительности жизни населения, тогда как в России наряду с низким уровнем рождаемости очень высок коэффициент смертно-

сти относительно молодых мужчин и женщин детородного возраста. Согласно данным, представленным на Всероссийском форуме «Настоящее и будущее народонаселения в России» (ноябрь 2004), в 2003 г. продолжительность жизни женщин и мужчин в России была меньше, чем в США, на 7,6 года и 15,4 года, чем во Франции – на 11,1 года и 17 лет, чем в Японии – на 13,1 года и 19,6 года. Все это, разумеется, должно учитываться при составлении планов количественной эволюции образования.

Демографическая статистика используется педагогами-компаративистами не только при сопоставлении численности школьников, студентов, преподавателей в разных странах. Например, данные о соотношении браков и разводов позволяют судить о том, какое число детей живет в неполных семьях. Институт семьи во многих странах Севера переживает глубокий кризис. Растет число незарегистрированных и непрочных брачных союзов в Германии, Англии, Франции, скандинавских странах, Латвии, Эстонии... В России в 1960 г. на 1 тыс населения приходилось 12,5 браков и 1,5 разводов, в 1990 г. – соответственно 8,9 и 3,8, в 2000 г. – 6,2 и 4,3, в 2009 г. – 8,5 и 4,9. В последнее время ежегодно расторгаются примерно 800 тыс. браков; более 400 тыс. несовершеннолетних детей остаются без одного из родителей, чаще всего – без отца. Связь этих количественных показателей с «больными» проблемами воспитания очевидна. На основе статистики, показывающей динамику рождаемости, смертности, брачности в разных поколениях, разных общественных слоях и этнических группах, определяются наиболее вероятные изменения в численности населения, его возрастной и половой структуре в конкретных условиях той или иной страны. Эти данные служат важными ориентирами для разработки национальных планов развития образования; их сопоставление входит в задачи сравнительной педагогики.

Методика соответствующих разработок во многом за-

висит от того, какая ступень образования имеется в виду. Если речь идет о численности учащихся школ обязательного обучения, то исходные демографические данные являются основными: каково будет общее количество детей соответствующего возраста, примерно таким должна быть и численность учащихся, разумеется, если законы об обязательном обучении строго соблюдаются. Соответствующие расчеты специалистов по планированию образования, опиравшиеся на материалы демографической статистики, оказались довольно точными. Иначе обстоит дело со студентами: тут между демографическими процессами и динамикой численности учащихся обнаруживается существенное расхождение; рост контингентов высших учебных заведений в некоторых регионах идет фактически вопреки демографической эволюции.

По данным ЮНЕСКО, численность молодежи в возрасте 19–24 лет в странах Севера с 1970 г. по 2005 г. уменьшилась примерно на 8–9 %, тогда как количество студентов университетов и приравненных к ним учебных заведений увеличилось почти в полтора раза. Из крупных развитых стран только в России контингенты студентов в 1980–1990 гг. несколько уменьшились: с 1980 г. по 1995 г. с 3 млн. до 2,6 млн. Но затем начался быстрый рост: в 2000 г. – 4,7 млн., в 2004 – 6,9 млн., в 2010 – 7,4 млн. Одновременно увеличивается доля студентов в молодых возрастных когортах. В 2009 г. они составляли более 60 % всей возрастной группы 18–23 лет; это один из самых высоких показателей в мире. Следовательно, эволюцию численности учащихся, перешагнувших порог обязательного обучения, нельзя объяснить только демографическими факторами, без учета потребностей экономического развития и сдвигов в социальной психологии широких масс населения.

При анализе статистических данных перед педагогом-компаративистом встают большие трудности, сложные во-

просы методологического характера. Ряд количественных показателей национальных и международных статистик получен в результате выборочных исследований, выводы которых затем экстраполируются на генеральную совокупность. Разумеется, следует добиваться, чтобы выборка была как можно более репрезентативной. Но даже самая удачная выборка не может в точности представлять всю совокупность. При определении количественных параметров развития образования в масштабах стран и геополитических регионов неизбежны те или иные погрешности. Они связаны либо с несовершенством теоретических положений, заложенных в основу количественного анализа, либо с ошибками исследователя. Для их выявления и исправления целесообразно использование методов метрологии – специальной науки об измерениях. Они могут способствовать выявлению величины погрешностей, их причин, разработке системы поправочных коэффициентов. Однако пока в этом направлении делаются лишь первые шаги и поэтому некоторые выводы, основанные на статистическом анализе, носят не абсолютно достоверный, а лишь вероятностный характер. К тому же в социальной и собственно педагогической сфере многие явления далеко не всегда поддаются безупречному количественному измерению.

Международные сопоставления образовательного уровня населения опираются прежде всего на результаты национальных переписей. В ряде стран в ходе переписи опрашиваемое лицо заявляет о своем образовательном цензе примерно по такой схеме: оконченное или неоконченное высшее образование, среднее профессиональное образование, полное или неполное общее среднее образование, начальное образование, самоучка, не умею читать и писать. Использование современной вычислительной техники делает возможным анализировать ответы миллионов людей, практически всего населения, тогда как до недавнего вре-

мени были мыслимы только выборочные исследования. Но поскольку заявление опрашиваемого не должно подтверждаться каким-либо документом, то нельзя быть уверенным, что ответы дают полностью правдивую информацию.

Многие динамические и структурные показатели, многие термины и параметры национальных статистик и информационных отчетов, помещаемых в изданиях ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций, плохо поддаются корректным сопоставлениям. Казалось бы, самое простое – сравнить данные о численности учащихся средних школ в разных странах. Но средняя школа, строящаяся на базе начального образования, в Японии – шестилетняя, во Франции – семилетняя, в Италии – восьмилетняя, в ФРГ – девятилетняя. А ведь это страны со сравнимым уровнем экономического развития и сходной социально-политической структурой. Аналогичная ситуация возникает при сопоставлении количественных параметров систем высшего образования. В ряде стран к высшему образованию официальная статистика относит наряду с высокопрестижными университетами (Оксфорд, Гарвард, Принстон и т.п.) любые виды обучения, строящиеся на базе полной средней школы, включая и такие, какие в России считаются средним профессиональным образованием. Например, статистика США причисляет к высшим учебным заведениям двухлетние профессиональные колледжи; в Великобритании статистика включает в систему высшего образования училища, готовящие медицинских сестер.

Российская статистика высшего образования также требует осторожного подхода. В 2009 г. она включала 1114 учреждений высшего профессионального образования (не считая филиалов). Немалая часть из них хотя и именуется университетами, не имеет ни достаточного числа высококвалифицированных преподавателей, ни необходимой инфраструктуры, и их вряд ли можно считать полноценными

высшими учебными заведениями. Поэтому большое значение сохраняет работа международных статистических органов по унификации и упорядочению терминов национальных статистик и педагогической документации разных стран; их успешные результаты дали бы возможность осуществлять сравнительно-педагогические исследования на более высоком методологическом уровне.

В современных условиях все большее значение приобретает выявление и характеристика взаимосвязи экономики и образования. Это требует обращения к экономической статистике и соответствующим научным разработкам. В течение многих десятилетий ученые разных стран предпринимают попытки количественно определить степень экономической эффективности образования и на этой основе предложить меры, которые способствовали бы адекватному решению проблемы «образование и мир труда». Экономическую эффективность образования нередко изображают в виде дроби, числитель которой – прирост национального дохода за счет повышения образовательного уровня трудящихся, а знаменатель – расходы на образование. Но как количественно выразить числитель, т.е. ту часть прироста национального дохода, которую дает именно повышение образовательного уровня работающего населения? Некоторые работы в нашей стране и за рубежом базируются на упрощенных представлениях о причинно-следственных связях между экономическим развитием и системой образования. В действительности развитие образования не ведет автоматически к соответствующему росту производительности труда и повышению эффективности производства. Известно, что квалификация работника зависит не только от его образовательного уровня, но и от рабочего стажа, возраста, индивидуальных особенностей. Немалое значение имеют и национальные традиции, влияющие на отношение людей к труду. К тому же на фоне глу-

боких структурно-технологических сдвигов в современной экономике производительность труда не может выражаться только объемными, количественными показателями.

С другой стороны, между затратами на образование и их экономической отдачей неизбежен значительный хронологический разрыв (по имеющимся подсчетам – 10–15 лет), а сами эти затраты оказываются экономически рентабельными лишь при условии, что выпускники учебных заведений имеют реальную возможность применить полученные знания на практике. О производственном потенциале работников нельзя судить только по тому, сколько лет они провели за ученической партией в прошлом и во что это «обошлось» обществу. Международный опыт свидетельствует, что при одном и том же уровне образования основной массы работников, при одной и той же насыщенности народного хозяйства квалифицированными специалистами эффективность их использования нередко оказывается весьма различной.

Расчеты, имеющие целью определить количественные показатели экономической эффективности образования, дают пока сугубо условные результаты. Еще труднее выделить, а тем более количественно определить вклад образования в развитие социально-духовной сферы. Тут жесткие детерминистские схемы совершенно неприемлемы. История ушедшего века показала, что в отдельных странах высокий уровень образованности населения может «уживаться» с тоталитарной политической системой, упадком нравственности, а также с относительно низким качеством жизни.

Большие сложности возникают при сравнении расходов на образование в разных странах. Наиболее репрезентативные данные, содержащиеся в статистических изданиях ЮНЕСКО, выражены в долларах США. Но в ряде стран официальные обменные курсы национальной валюты и доллара во многом произвольны и не отражают реального «веса» расходов на образование.

Значительны отличия по источникам финансирования образования. В некоторых странах относительно велики частные ассигнования, поэтому размер расходов на образование, показанный в государственных бюджетах, не свидетельствует о реальном финансовом положении всей системы образования той или иной страны. Точно установить размеры частных вложений вряд ли возможно, но по ряду косвенных показателей представляется, что в развитых зарубежных странах они составляют примерно 8–15 % от государственных расходов. Поскольку в государственных статистических изданиях суммарные данные о частных вложениях в образование обычно отсутствуют, приходится обращаться к материалам выборочных исследований, репрезентативность которых далеко не всегда достаточна.

Сопоставительный анализ объема финансирования образования в разных странах свидетельствует не только о колоссальном (в сотни раз!) разрыве между высокоразвитыми и наиболее отсталыми странами. Нельзя нерасчлененно рассматривать в этом аспекте и западные страны. Известно, что государства-члены Европейского Союза серьезно различаются по уровню социально-экономического развития, соответственно разнятся и масштабы финансирования образования. В последнее десятилетие на нужды образования уходило в Дании 7,7 % ВВП, а в Греции – 2,4 %. В перерасчете на одного жителя ежегодные расходы на образование составляли в Дании 1500 долл., а в Греции – всего 100 долл. Таким образом, усредненные показатели финансирования образования даже в рамках одного геополитического региона по своей эвристической ценности не многим отличаются от средней температуры пациентов в больнице.

Международная статистика показывает большие различия в финансировании образования между Россией и наиболее развитыми зарубежными странами. О финансовом дефиците нашей системы образования говорят и пишут так

много, что вроде бы неловко вновь обращаться к этой теме. Но проблема настолько серьезна, что здесь фигуры умолчания представляются не только неуместными, но и безнравственными. Уже в начале 1980-х гг. сумма, ассигнуемая государственным бюджетом на образование в перерасчете на одного учащегося, была «у нас» значительно ниже, чем «у них». Затем происходило дальнейшее увеличение разрыва. В последние годы в развитых зарубежных странах на финансирование образования выделялось 5,6 % ВВП, а в России – около 3 %. При этом надо учитывать, что по размерам ВВП на душу населения Россия и, скажем, США отличаются в несколько раз и, увы, не в нашу пользу.

С целью преодоления финансового дефицита в нашей стране расширяется сеть платных образовательных учреждений, особенно в сфере послесреднего образования. Для оправдания такой тенденции нередко ссылаются на пример США, где все университеты и колледжи – платные. Но такие ссылки неубедительны и некорректны. Во-первых, несравнимы финансовые возможности «среднего американца» и «среднего россиянина», а во-вторых, в США функционируют многочисленные некоммерческие фонды, предоставляющие материальную помощь нуждающимся учащимся, тогда как у нас таких фондов практически нет. И если уж искать зарубежные примеры, то целесообразно обратиться к опыту Франции или Германии, где абсолютное большинство высших учебных заведений – государственные и бесплатные.

На фоне сопоставления с развитыми странами финансирование нашего образования может быть охарактеризовано как среднее между плохим и очень плохим. Несмотря на это, российское образование пока «держит удар» и занимает достойное место в мировом образовательном пространстве. Но было бы иллюзией надеяться, что так будет вечно. Дальнейшее обострение финансового дефицита на-

шего образования может создать реальную угрозу деградации интеллектуального потенциала нации. Анализ международной статистики о расходах на образование в мире приобретает в таких условиях все большее значение при определении основных направлений социальной политики нашего государства.

Подчеркнем, однако, что увеличение расходов на образование – безусловно важное, но далеко не единственное условие существенного повышения уровня и эффективности образования. Средства могут тратиться нерационально, уходить на сомнительные дорогостоящие новшества. Международный опыт свидетельствует, что самые крупные капиталовложения в образование могут оказаться малорезультативными, если они не связаны с глубоким обновлением деятельности всех образовательных структур, отвечающим объективным требованиям современного динамически меняющегося мира. При всей важности количественных показателей их не следует абсолютизировать. Фетишизация числа – опасный путь в социальных науках, в том числе и в педагогике. Опираясь только цифрами, невозможно правильно и полно уяснить такие важнейшие вопросы, как формы преемственности разных ступеней образования, научный уровень содержания учебных предметов, цели, методы и результаты воспитательной деятельности образовательных институтов.

В современных условиях значение количественных показателей для адекватной оценки состояния образования в известной мере уменьшается. Количественный рост, прежде считавшийся главным индикатором прогресса образования, сегодня уже не может играть эту роль, особенно в развитых странах, поскольку не могут продолжаться вечно ни продление сроков обучения, ни увеличение численности учащихся. По этим и некоторым другим показателям системы образования в ряде стран уже подошли к «пределу

насыщенности». Экстенсивное развитие образования породило новые социальные и собственно педагогические проблемы, требующие глубокого качественного анализа.

Анализируя многочисленные и разнообразные статистические данные, приходится учитывать, что в ряде стране длительное время господствовала установка на идеологизацию и политизацию статистики, на превращение ее в служанку властных структур, на дезинформацию общественного мнения. С помощью тенденциозно и необъективно подобранных цифр делались попытки приукрасить реальную ситуацию в своей стране, скрыть или преуменьшить трудности и кризисные явления в сфере образования. На это неоднократно указывали ученые США, Франции и других государств, анализируя их официальную статистику. В частности, английский компаративист М. Маклин отмечал: «Власти нередко пытаются манипулировать процессом отбора и систематизации количественных данных об образовании и “подогнать” их в соответствии со своими интересами» (*Macleon M. The Promice and Perils of education Comparison. L., 1994, p. 11*).

Тут приходится упомянуть и о нашей стране. В Советском Союзе функционировало Центральное Статистическое Управление (ЦСУ) в ранге союзного министерства, в котором аккумулировалось огромное количество самых разнообразных статистических данных. Их научная ценность несомненна, однако некоторые из этих данных были строго засекречены, другие же нередко фальсифицировались и использовались в пропагандистских целях. Это касалось и сферы образования. Как, к примеру, выводились данные о грамотности населения? Международные нормы предусматривают учет всего населения в возрасте 15 лет и старше. Но в Советском Союзе учитывались только люди в возрасте 9–49 лет. Это сильно занижало процент неграмотных, не говоря уже о том, что критерии для признания человека

грамотным были значительно ниже установленных в большинстве развитых стран. При таком подходе сопоставление количественных показателей имело целью не создание объективной картины, а реализацию определенных идеологических задач. Сегодня ситуация иная, но ряд параметров развития образования в нашей стране до сих пор не отражается достаточно полно публикуемыми статистическими данными.

Неудивительно поэтому, что во многих странах обнаруживается недоверие общественности к статистическим выкладкам. Широко распространено мнение, что с помощью статистики можно «доказать» все, что угодно. Отсюда и известное анекдотическое определение трех видов лжи по возрастающей: «обыкновенная ложь, очень большая ложь и, наконец, статистика».

Реальная полезность международных статистических сопоставлений прямо пропорциональна их объективности и политической неангажированности. Только при этом условии они могут оказывать эффективное содействие образовательной политике и педагогической практике.

#### *Библиографический список*

Вульфсон Б.Л. Статистика как источник сравнительно-педагогических исследований // Педагогика. 2011. № 10. С. 70–78.

## **ЦЕНТР ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ИНСТИТУТА СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РАО МЕЖДУНАРОДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ PIRLS: ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА**

Международный проект «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) является мониторинговым исследо-

ванием качества образования. Его целью является сравнение уровня и качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы в странах мира, а также выявление и интерпретация различий в национальных системах образования с целью совершенствования процесса обучения чтению. Данный проект осуществляется почти в 40 странах мира.

Исследование организовано Международной Ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements). В России данное исследование проводится Центром оценки качества образования ИОСО РАО.

Представительная выборка учащихся выпускных классов начальной школы России состоит из 206 школ из 45 регионов России. В каждой школе проводится тестирование учащихся выпускного класса начальной школы, анкетирование учащихся и их родителей, а также анкетирование учителей и представителей администрации школы.

В исследовании оценивается в основном два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы:

- чтение с целью приобретения читательского литературного опыта;
- чтение с целью освоения и использования информации.

В соответствии с выделенными видами чтения были подобраны тексты и разработаны задания к ним. При чтении текстов различного типа оцениваются следующие умения:

- нахождение информации, заданной в явном виде;
- формулирование выводов;
- интерпретация и обобщение информации;
- анализ и оценка содержания, языка и элементов текста.

Каждое из разработанных заданий в исследовании оценивает сформированность одного из вышеперечисленных умений.

В исследовании каждый ученик выполняет задания, объединенные в две группы (две части теста), на выполнение которых отводится 40 мин. Учащимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы на понимание содержания прочитанного. В тесте используются задания двух типов: задания с выбором ответа и задания со свободно конструируемыми ответами. При выполнении заданий с выбором ответа ученик должен выбрать из четырех предложенных ответов тот, который лучше других соответствует заданному вопросу. Среди предложенных ответов только один верный. Все задания с выбором ответа оцениваются в 1 балл.

Выполняя задания со свободно-конструируемыми ответами, ученик должен самостоятельно записать свой ответ на поставленный вопрос. Ответы учащихся оцениваются специалистами (после соответствующей подготовки) с помощью руководства, в котором изложена единая система кодирования, содержащая описание критериев для выставления баллов за выполнение задания. Данное руководство позволяет проверяющим обоснованно и надежно выставить тот или иной балл. Каждое задание со свободно-конструируемым ответом оценивается определенным числом баллов (1, 2 или 3 в зависимости от глубины понимания содержания текста или умения обосновать свой ответ с помощью прочитанного текста).

Учащимся сообщается, сколько баллов может быть выставлено за выполнение каждого задания со свободно-конструируемыми ответами. Это делается с помощью картинки с карандашом, около которого показана соответствующая цифра.

Международный тест по чтению разработан ведущими специалистами мира в области тестирования и обучения чтению. В его создании принимали участие также и российские специалисты.

Все варианты теста состоят из двух частей. В одной части дается литературный текст, в другой – научно-популярный. Большая часть заданий теста с выбором ответа, один из которых правильный. Остальная часть заданий со свободными ответами, при выполнении которых учащиеся должны сами написать свой ответ в специально отведенном для этого месте.

Все варианты теста имеют одинаковую структуру и уровень трудности. В девяти вариантах теста тексты и задания напечатаны в одной тетради. В одном варианте «Природа» – тексты и задания даются в различных тетрадях: тексты – в книге для чтения, задания – в рабочей тетради.

На тестирование отводится более 2 ч (от 135 до 155 мин).

Для анкетирования используются 4 вида анкет: анкета для учащихся, анкета для родителей, анкета для учителя и анкета для администрации школы.

В исследовании собирается следующая информация:

Анкета для учащихся:

1. Демографические характеристики учащихся.
2. Организация учебного процесса глазами учащихся.
3. Отношение учащихся к чтению.
4. Выполнение домашнего задания по чтению.
5. Отношение учащихся к школе.
6. Социально-экономический статус семьи.

Анкета для родителей:

1. Подготовка ребенка к школе.
2. Характер занятий с ребенком.
3. Отношение родителей к школе.
4. Образование родителей.
5. Профессиональная деятельность.
6. Социально-экономический статус семьи.

Анкета для учителя:

1. Демографические характеристики учителя.

2. Характеристика тестируемого класса.
3. Особенности обучения русскому языку и чтению.
4. Оценка учебных достижений.
5. Система повышения профессионального мастерства.
6. Взаимосвязь с семьей.

Анкета для администрации школы:

1. Характеристика школы.
2. Организация учебного процесса.
3. Материально-техническое обеспечение.
4. Взаимосвязь с семьей.
5. Отношения в школе.
6. Распределение рабочего времени директора школы.



### *Изучение качества чтения и понимания текста*

#### Страны-участницы исследования PIRLS-2001

 Англия	 Канада	 Российская Федерация
 Аргентина	 Кипр	 Румыния
 Белиз	 Колумбия	 Сингапур
 Болгария	 Кувейт	 Словацкая Республика
 Венгрия	 Латвия	 Словения
 Германия	 Литва	 США
 Гонконг	 Македония	 Турция
 Греция	 Марокко	 Франция
 Израиль	 Молдова	 Чешская Республика
 Иран	 Нидерланды	 Швеция
 Исландия	 Новая Зеландия	 Шотландия
 Италия	 Норвегия	

## **Результаты исследования**

Самые высокие результаты по чтению продемонстрировали школьники четвертых классов Швеции. Их результаты статистически значимо выше, чем результаты всех других стран (561 балл по международной шкале).

Результаты российских учащихся по международной шкале составили 528 баллов, что статистически значимо выше среднего международного показателя (500). При этом результаты российских школьников распределились следующим образом: 5 % лучших учащихся продемонстрировали результат выше 627 баллов (95-й перцентиль), 25 % лучших учащихся получили за выполнение международного теста более 574 баллов (75-й перцентиль), 50 % лучших учащихся получили более 533 баллов. Самые слабо подготовленные учащиеся (5 %) набрали за выполнение международного теста менее 412 баллов. Таким образом, наблюдается значительное различие в подготовке российских школьников. Лучше всего подготовленные по чтению учащиеся (5 %) имеют результаты, превышающие результаты самых слабо подготовленных учащихся (5 %) более чем на 200 баллов.

По сравнению с результатами России страны можно разделить на три группы (Таблица).

*Таблица*

### **Расположение стран-участниц по отношению к результатам России**

Страны, результаты которых статистически <b>значимо выше российских (11 стран)</b>	Страны, результаты которых <b>сравнимы с российскими (8 стран)</b>	Страны, результаты которых статистически <b>значимо ниже российских (15 стран)</b>
Швеция, Нидерланды, Англия, Болгария, Латвия, Канада, Литва, Венгрия, США, Италия, Германия	Чешская Республика, Новая Зеландия, Шотландия, Сингапур, Гонконг, Франция, Греция, Словацкая Республика	Исландия, Румыния, Израиль, Словения, Норвегия, Кипр, Молдова, Турция, Македония, Колумбия, Аргентина, Иран, Кувейт, Марокко, Белиз

Анализ результатов выполнения международного теста по чтению российскими школами, участвовавшими в исследовании, показывает, что большинство из них имеют средние результаты, превышающие средний международный балл (Диаграмма). Только около 20 % школ (42 из 206) показали результаты ниже средних международных. Две трети этих школ – сельские, половина из которых малокомплектные. 11 из 42 школ – это сельские начальные школы. География этих школ обширна, они представляют 26 регионов из 45.

### Диаграмма



### Библиографический список

Международное исследование PIRLS: Изучение качества чтения и понимания текста [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centeroko.ru/pirls/pirls.htm> (дата обращения: 05.06.2013).

## **РОССИЙСКОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАЗАМИ ЭКСПЕРТОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОГРАММЫ ОЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ**

Качество отечественного школьного образования, несмотря на множество обсуждений и принятых решений, за последние полвека постоянно ухудшается. Особенно интенсивное падение уровня школьного образования отмечается в последнее десятилетие. Субъективно это чувствуют многие: преподаватели вузов (в том числе в МГУ, где мы работаем) год от года отмечают всё более слабую подготовку выпускников школы.

Вот, например, мнение кандидата химических и доктора педагогических наук В.В. Загорского, преподавателя знаменитого Специализированного учебно-научного центра при МГУ (СУНЦ). В нем учатся старшеклассники (примерно триста человек), приехавшие из разных уголков России и обладающие незаурядными способностями в области естественных наук. К сожалению, уровень поступающих в СУНЦ становится все ниже. Они все хуже решают задачи, которые раньше считались легкими. А если даже при «простейшей химии» попросить школьников в виде ответа построить график – задача становится полностью нерешаемой! Хотя, казалось бы, СУНЦ МГУ отбирает самые сливки, но, тем не менее, эти сливки становятся все более жидкими.

А вот мнение Л.Г. Луняковой, старшего научного сотрудника Института социально-экономических проблем народонаселения РАН: «В советское время функционировала достаточно эффективная система выявления, отбора и обучения особо одаренных детей: они проходили социализацию в бесплатных специальных учебно-воспитательных учреждениях под руководством высококвалифицированных профессиональных преподавателей. Кроме того, дети

могли развивать свои творческие способности в различных бесплатных кружках при домах и дворцах пионеров, домах культуры, круглогодичных пионерских лагерях и учреждениях дополнительного образования. Эта система была заложена еще до Отечественной войны. На протяжении советского периода (более полувека) она в целом достаточно успешно решала поставленные перед ней задачи. В настоящее время в нашей стране обнаруживается довольно печальная картина: скоро у нас не останется не только квалифицированных рабочих, но и представителей интеллектуальной и художественной элиты. Без поддержки государства задача такого масштаба не может быть решена полноценно и всеобъемлюще».

Сегодня система работы со школьниками эффективно действует только в небольшом числе вузов, одним из которых безусловно является Московский университет.

Частных и субъективных оценок нынешней ситуации можно приводить множество, однако есть и другие критерии. Один из них – Единый государственный экзамен, который вследствие коррупции на разных уровнях, а также за счет «местного патриотизма» не может служить по-настоящему объективным критерием оценки уровня образования, но всё же позволяет делать обобщения.

Анализ результатов ЕГЭ за 2009 год показывает, что школьный курс физики усвоили (то есть знают на «4» и на «5») всего 3 % всех выпускников, курс химии – 1.5 %, биологии – 3.5 %. По мнению руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособнадзор) Л.Н. Глебовой в 2010 г. положение немного улучшилось. Уровень качества знаний выпускников по итогам ЕГЭ-2010 стал выше, сообщила она. По её словам, количество выпускников, которые показали средние результаты (до 60 баллов), увеличилось. А число неуспевающих – не преодолевших минимальные границы по ЕГЭ – снизилось с

28 863 до 19 525 человек. Кроме того, стабилизировалось число школьников с высокими баллами – от 80 до 100. Если в 2009 году во многих регионах России наблюдались аномально высокие результаты ЕГЭ, то в 2010-м «это касается единиц», в частности, Карачаево-Черкесии. В целом количество стобалльников увеличилось по сравнению с прошлым годом – с 2333 до 2879. Однако не будем забывать, что «стоимость» балла ЕГЭ определяется лишь после того, как экзамен закончился, и поэтому сравнивать результаты разных лет надо с большой осторожностью.

Нужно быть очень осторожным и по поводу «стобалльников». Так, на одном из самых престижных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, факультете фундаментальной медицины, конкурс при поступлении за последние годы составляет от 6 до 11 человек на место, причем обычно больше половины абитуриентов – это медалисты и (или) имеющие очень высокие баллы по ЕГЭ. Чтобы отсеять случайных людей, на этом факультете, как и на химическом факультете МГУ, провели дополнительный к ЕГЭ письменный экзамен по химии (МГУ имеет на это право). Сопоставление результатов ЕГЭ с результатами дополнительного экзамена, выполненное Н.Е. Кузьменко и О.Н. Рыжовой, оказалось ошеломляющим. Значительное число неудовлетворительных оценок было получено абитуриентами с высоким и очень высоким баллом ЕГЭ (от 80 до 100!). И как минимум половина из поступивших (из тех, кто получил очень высокий балл на дополнительном экзамене) не смогли бы стать студентами, потому что их места заняли бы люди, которые имели от 80 до 100 баллов по результатам ЕГЭ, но провалились на экзамене в МГУ. Таким образом, становится очевидным, что высокий балл по химии (и не исключено, что и по другим предметам) в сертификате ЕГЭ вовсе не означает, что абитуриент владеет материалом. По крайней мере, в степени, достаточной для поступления и учебы в МГУ.

Важный критерий успешности среднего образования в стране – Международная программа оценки учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA). Исследование проводится один раз в три года по инициативе Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Это крупнейшее международное исследование результатов учёбы школьников. Основной его целью является оценка образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Ключевой вопрос исследования – обладают ли учащиеся, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе. «Исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В этом отражаются современные тенденции в оценке образовательных достижений».

В 2000 г., когда PISA стартовала, в ней приняли участие 32 страны, в том числе крупнейшие страны Европы, Северной и Южной Америки, Австралия и Новая Зеландия. В нашей стране в исследовании PISA-2000 участвовали Министерство образования РФ и Институт общего и среднего образования РАО. В последующем Россия участвовала в этих исследованиях в 2003, 2006 и 2009 годах. В исследованиях принимали участие также Национальный фонд подготовки кадров и Центр оценки качества образования Института средств и методов обучения РАО.

### **Результаты российских школьников в PISA-2000**

Грамотность чтения: одно из последних мест, 27–29-е из 32 (462 балла по 1000-балльной шкале; неопределенность места связана с ошибкой измерения). Выявлен также низкий уровень естественнонаучной грамотности российских учащихся (26–29-е место), не соответствующий основным

требованиям, сформулированным ведущими специалистами мира в области школьного естественнонаучного образования. Одна из причин – наши учащиеся в школе почти не встречаются с заданиями междисциплинарного характера. Российские учащиеся успешно выполняли задания на воспроизведение знаний в простых ситуациях и затруднялись применить их в ситуациях, близких к реальной жизни. Широта восприятия задач, творческий подход к их решению, обращение к здравому смыслу, «прикладной» характер мышления – это то, что в типичной российской школе не развивается. Российских учащихся дезориентируют при решении задач избыточная или недостаточная информация, предъявленная в незнакомой форме, комплексные или структурированные задания, состоящие из нескольких взаимосвязанных вопросов, т.к. таких заданий нет в учебном плане учителя-предметника. У учащихся не развивают умение ориентироваться на стыке дисциплин и в нестандартной ситуации, апеллировать к собственному опыту, связывать искомое решение с жизненной ситуацией. (Как отмечают эксперты, сравнение результатов России с результатами других стран обнаруживает отличие приоритетов российского образования от тех, которые, в основном, приняты в странах ОЭСР).

Результаты более раннего (1995 г.) исследования в рамках другой международной программы – TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study – Мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования) свидетельствуют, что за пять лет (по сравнению с 2000 г.) мало что изменилось. И в 1995 г. оценка уровня естественнонаучной грамотности российских школьников, т.е. их умений применять полученные знания в контексте повседневной жизни, показала, что этот уровень ниже средних международных результатов. В частности, российские учащиеся не умели работать с информацией, представленной в текстах, таблицах, диаграммах или рисунках.

## Результаты исследования PISA-2003

В 2003 г. в PISA участвовала уже 41 страна. Первое место, как и в 2000 г., заняла Финляндия. Значительно выше среднего уровня по математическим и естественнонаучным дисциплинам оказались Гонконг, Япония, Южная Корея, Нидерланды, Лихтенштейн, Канада, Бельгия. Российские учащиеся показали результаты ниже среднего: 25–30 место (хотя и несколько выше тех, которые были показаны в ходе исследования 2000 г.). Уровень математической грамотности российских школьников, на уровне 29–31-го места, сохранился приблизительно на уровне 2000 года. Это может свидетельствовать не о низком уровне математической подготовки, а о недостатке внимания школы к практическому применению знаний.

По мнению экспертов, в России наметилась тенденция к снижению уровня образовательных достижений учащихся основной школы. В некоторых значимых областях фиксируется падение качества образования. Высоких уровней грамотности достигает небольшое по сравнению с лидирующими странами число учащихся, причем численность их падает. И, что самое печальное, стремительно падает конкурентоспособность нашего образования. Школа России, обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, не формирует у них умения выходить за пределы привычных учебных ситуаций.

И вот какое заключение было сделано специалистами Центра оценки качества образования ИСМО РАО. Материалы международных сравнительных исследований не соответствуют, а иногда и противоречат традициям российской системы образования. Однако даже с учетом этого фактора в упомянутом Центре были сделаны следующие выводы.

1. Наметилась тенденция к снижению уровня образовательных достижений учащихся основной школы. При том, что уровень овладения специальными предметными знани-

ями и умениями остается довольно высоким, в некоторых значимых областях можно зафиксировать падение качества образования.

2. Российские школьники резко уступают своим сверстникам во многих странах мира в области функциональной грамотности, в умении эффективно и грамотно, с опорой на полученные в школе знания и умения, решать практические, социально и личностно значимые проблемы. в умении «увязывать» с приобретаемой в школе системой знаний свой жизненный опыт, дополнительные сведения, полученные из других источников; в умении работать с информацией, читать и анализировать тексты, анализировать и интерпретировать данные, представленные в иной нетекстовой форме; проводить наблюдения, строить на их основе гипотезы, делать выводы и заключения, проверять предположения.

3. Высоких уровней грамотности достигает незначительное по сравнению с лидирующими странами число учащихся, причем их численность падает.

4. Основная школа – наиболее слабое звено российской системы общего образования.

### **Исследование PISA-2006**

В 2006 г. задания PISA выполняли уже 400 тысяч учащихся из 57 стран мира. По всем направлениям исследования результаты российских учащихся по-прежнему статистически были значимо ниже, чем средние международные результаты. Рейтинг российских учащихся среди своих сверстников составил: 33–38-е место по естественнонаучной грамотности; 32–36-е по математической грамотности (29–31-е в 2003 году из 40 стран); 37–40-е по грамотности чтения (32–34-е в 2003 г. из 40 стран и 27–29-е в 2000 г. из 32 стран). По сравнению с результатами предыдущих исследований результаты по математике существенно не измени-

лись, а по чтению результаты стали статистически ниже, чем в 2000 г.

Вот некоторые результаты PISA-2006 по естественнонаучной грамотности, которая нас интересует больше всего. В 20 странах средний балл был значимо выше среднего балла по странам ОЭСР. Двдцатку этих стран опять возглавила Финляндия (563 балла), Эстония была на пятом месте (531), замыкала её Ирландия (508). В двадцатку лидеров входили также Гонконг, Канада, Япония, Новая Зеландия, Австралия, Нидерланды, Словения, Германия, Великобритания, Чехия, Австрия. У пяти стран средний балл не отличался от среднего балла по странам ОЭСР. Среди них – Венгрия (504), Польша (498), Франция (495). У остальных стран средний балл был значимо ниже среднего 26 балла по странам ОЭСР. Среди них – США (489), Словакия (488), Россия (479), Израиль (454), Болгария (434), Бразилия (390), Киргизия (322). Как видим, проблемы в образовании существуют и у высокообразованных стран.

Самых высоких уровней (5-го и 6-го по 1000-балльной шкале) естественнонаучной и математической грамотности, а также грамотности чтения достиг в 2006 году очень малый процент российских учащихся:

0,5 % (6-й уровень по естественнонаучной грамотности);

1,7 % (6-й уровень по математической грамотности);

1,7 % (5-й уровень по грамотности чтения).

Для сравнения: в лидирующих странах, например, в Финляндии, этого уровня достигли:

3,9 % по естественнонаучной грамотности (почти в восемь раз больше, чем у нас!);

6,3 % по математической грамотности; 16,7 % по грамотности чтения (в десять раз больше!).

По результатам оценки естественнонаучной грамотности в 2006 г. большой процент российских учащихся (22,2 %)

не овладели даже базовым уровнем. Это означает, что, окончив основную школу, они имеют только ограниченный запас естественнонаучных знаний, которые могут применять только в знакомых ситуациях. Обращает на себя внимание тот факт, что американские школьники в среднем показали практически такие же результаты, как и российские. Это не должно нас успокаивать, так как США компенсируют недостатки собственной системы образования притоком хорошо образованных эмигрантов.

И в 2006 г. вызвали трудности задания PISA, в которых необходимо было проявить смекалку, находчивость, использовать межпредметные связи. Или прочитать текст, сравнить изложенные в нем разные точки зрения на ту или иную проблему и обосновать собственную позицию. Подобные вопросы ставят наших школьников в тупик. Если учащиеся многих зарубежных стран привыкли работать с разножанровой информацией и излагать свои мысли в виде эссе, мини-рецензий и т.д., то наши дети чаще всего работают со специально подготовленными текстами и получают «особо точные инструкции» при решении задач. Многие наши школьники привыкли получать готовые сведения, готовые решения, у них нет навыков критического усвоения, они не задают вопросов преподавателю, не умеют эффективно конспектировать. Отступления от стандартных, шаблонных задач вызывают у них затруднения. Навыки точного соответствия инструкциям хороши для работы, в которой требует проводить одну и ту же операцию. Например, для работы на конвейере. Но уже на первый взгляд сходная работа оператора на нефтехимическом заводе или атомной электростанции требует умения быстро сориентироваться в нештатной ситуации и принять оптимальное решение. Примеры ситуаций, когда требуется «незапрограммированное» решение, можно умножать до бесконечности.

Еще раз напомним, что речь идет об усредненных ре-

результатах, показанных учащимися разных школ, разных регионов страны. Безусловно, лучшая часть наших школьников обладает всеми необходимыми компетенциями – об этом свидетельствуют результаты многочисленных сегодня предметных и межпредметных олимпиад, задания которых вполне соответствуют идеологии заданий PISA. Однако должно насторожить, что в России невелик процент школьников, получивших самые высокие баллы по тестам PISA.

### **Результаты PISA-2009**

Прошло еще три года. И вот каковы результаты PISA-2009 по естественнонаучной грамотности. Средний результат российских учащихся остался значимо ниже среднего результата по странам ОЭСР; он составил 478 баллов (по странам ОЭСР – 501). Российские учащиеся 15-летнего возраста по данной области заняли 37–40-е места (среди 65 стран). Среди лидеров – учащиеся Шанхая (но отнюдь не всего Китая) (575), Финляндии (554), Гонконга (547), Сингапура (542), Японии (539).

Достигли и превысили пороговый уровень (2-й по международной шкале) 78 % российских учащихся. Лишь 4.2 % учащихся продемонстрировали 28 высокий уровень естественнонаучной грамотности (5–6-й уровни). Потенциальные возможности к продолжению естественнонаучного образования (4–6-й уровни) продемонстрировали около четверти российских учащихся (в лидирующих странах эта группа превышает 45%). И, как и в 2003 г., более 22% российских учащихся не достигают даже порогового (2-го) уровня естественнонаучной грамотности, что очень тревожно.

Общий итог данного исследования таков. «В результатах российских учащихся по естественнонаучной грамотности не выявлено изменений по сравнению с предыдущим этапом исследования ни в средних результатах, ни в распре-

делении учащихся по уровням естественнонаучной грамотности: 2006 г. – 479 баллов, 2009 г. – 478 баллов». Российские учащиеся по-прежнему не умеют или умеют плохо: «осуществлять поиск информации по ключевым словам; анализировать процессы проведения исследований; составлять прогнозы на основе имеющихся данных; интерпретировать научные факты и данные исследований; выявлять научные факты и данные исследований, лежащих в основе доказательств и выводов; интерпретировать графическую информацию; проводить оценочные расчеты и прикидки».

А как же США, где ровесники наших школьников не показали значимо лучших результатов? Однако задача американской школы в другом – социализации всех и предоставлении возможности неограниченно продвигаться вперед тем, кто этого хочет и может. «Задача американской школы: выпустить человека, как минимум, адаптированного к обществу, готового с пользой для него и для себя – стало быть, с удовольствием – жить. Как максимум – вырастить Эдисона или Джеймса Ловелла, капитана “Аполлона-13”. Разумеется, возможности у разных школ разные, но обычная хорошая школа это сделать может».

А говоря о научных достижениях США, не следует забывать, что американские университеты (в которых в основном и делается наука) привлекают лучших ученых со всего мира. Например, за последние 35 лет более десяти американских лауреатов Нобелевской премии по физике и химии носят китайские, японские и индийские фамилии и не родились в США. Что же касается нашей страны, можно констатировать, что после распада СССР более или менее быстро разрушается советская образовательная система, а переход на лучшие образцы зарубежных систем невозможен, потому что не создана система «социализации» выпускников в новом обществе и не создана система для их успешного карьерного роста.

## Итоги и выводы

Понятно, что если не предпринять срочных мер, отставание российских школьников будет всё более и более усугубляться. В то же время Президент РФ Д.А. Медведев наметил курс на модернизацию страны. Очевидно, что для этого потребуются и ученые, и инженеры. Причем не просто грамотные в своей области, но инициативные, умеющие ставить перед собой и решать нестандартные задачи. Именно решение таких задач, а не следование шаблону, и составляет фундамент развития индустриального общества.

1. Что можно и нужно предпринять для достижения этих целей в области образования? Обозначим некоторые ключевые пункты. Коренная проблема – несовершенство высшего педагогического образования. Здесь можно повторить всё то, что говорилось о школьном образовании, но на более высоком уровне. Учитель должен знать намного больше того, что требуется для грамотного проведения урока. И не только потому, что школьник может задать неожиданный вопрос. Считается, что для грамотного, квалифицированного изложения материала (как устного, так и в письменном виде) нужно использовать не более трети своих знаний по данному вопросу! Очевидно, что учитель должен уметь лучше, чем школьник, добывать информацию, в том числе через Интернет.

2. Необходимо развитие компетентного подхода в обучении. Понятие компетенции стало основой новой структуры ценностей. Вопрос о ключевых компетенциях в настоящее время является предметом обсуждения во всем мире. Почему же для модернизации российского образования так важно развитие различных компетентностей учащихся?

Дело в том, что компетенция включает совокупность таких качеств, как знания, умения, навыки, необходимые для продуктивной деятельности. Она не может быть определена через определенную сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельству

вам. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется, точнее, по иному определяется система методов обучения. На самом деле развивать компетенции умеет тот преподаватель, который учит задавать вопросы и применять имеющиеся знания для решения нестандартных задач.

3. Не следует забывать о важности обучения школьников базовым знаниям, нельзя выхолащивать содержательную часть обучения. Без наличия твёрдых базовых знаний бессмысленно говорить о компетенциях. Нужно создавать новое поколение учебников, сочетающих базовую информацию с компетентностным подходом. А для этого необходима слаженная работа коллектива авторов, состоящего из лучших школьных учителей и действующих ученых, работающих в вузах и академических институтах. Более того, необходимо обеспечить работу по каждой школьной дисциплине как минимум двух таких конкурирующих друг с другом коллективов. Монополия в таких вопросах приводит и к коррупции, и к методически слабому продукту. Печальный пример – недавний Федеральный государственный образовательный стандарт для старшей школы, закономерно вызвавший жесткую общественную критику. Проект стандарта был разработан специалистами Института стратегических исследований в образовании РАО под руководством Л.П. Кезиной и А.М. Кондаковым. И хотя, как уверяют разработчики, в обсуждении проекта приняли участие многочисленные научные и педагогические работники ведущих научных и образовательных учреждений страны, включая МГУ имени М.В. Ломоносова, никакой конкуренции в его подготовке, а затем широкого публичного обсуждения этого документа не было, что самым негативным образом сказалось на его качестве.

4. Должны появиться образовательные стандарты

не в форме кратких деклараций (как это предусмотрено в обсуждаемом сегодня и раскритикованном проекте). Стандарт по каждому предмету должен представлять собой подробный и детализированный перечень знаний и умений с примерами задач и упражнений, в том числе межпредметных. Составление такого стандарта по каждому предмету – исключительно ответственная работа, к которой также следует привлекать и учителей, и ученых. При этом стандарты должны быть разные. Базовый – для всех. Каждый выпускник школы должен получить базовые, минимальные знания, необходимые каждому культурному человеку. В том числе это поможет ему противостоять недобросовестной рекламе «чудодейственных» медицинских приборов, пищевых добавок и т.п., не говоря уже о вере в гороскопы, телекинез, знахарей и колдунов. Для тех школьников, которые интересуются каким-либо предметом и, возможно, хотят связать с ним свою дальнейшую жизнь, требуются другие стандарты, содержащие больший объем знаний. По таким стандартам могут преподавать в специализированных школах и классах.

5. Необходимо развивать предметные олимпиады. Задания предметных олимпиад по большей части удовлетворяют требованиям компетентностного подхода. Необходимо также поддержка существующей системы научно-практических конференций школьников и ее развитие. Необходимо увеличить выпуск научно-популярных книг для школьников по разным предметам, начиная с математики и физики и кончая русским языком и лингвистикой. Замечательным примером могут служить несколько десятков томов «Энциклопедии для детей», выпущенных издательством «Аванта+». Однако по цене они доступны не каждому школьнику. Например, даже в Интернет-магазине издательства том «Физика» (в двух частях) стоит 1200 рублей.

Занимательные и обучающие книги для школьников должны быть недорогими и выпускаться массовыми тиражами.

Примером могут служить серии «Занимательных наук», написанные в первые десятилетия XX века известным популяризатором науки Я.И. Перельманом. Это «Занимательная физика», «Физика на каждом шагу», «Знаете ли вы физику?», «Занимательная арифметика», «Занимательная математика», «Живая математика», «Занимательная астрономия», «Занимательная геометрия», «Занимательная алгебра» и множество других (всего – около ста). Первая его книга «Занимательная физика», изданная еще в 1913 году, имела ошеломляющий успех у читателей. Она вызвала интерес даже у профессиональных физиков. На таких книгах выросло не одно поколение читателей. Многие из них неоднократно переиздавались массовыми сотысячными тиражами. К сожалению, сейчас и трехтысячный тираж считается «массовым». И, конечно, нельзя даже сравнивать цены популярных книг, изданных в советское время, с современными «рыночными». Вероятно, нужна субсидия школьным библиотекам для закупки подобных книг.

6. Необходимо восстановить советскую систему бесплатного дополнительного образования. Миллионы школьников когда-то посещали дома и городские дворцы пионеров, различные кружки. Современные средства для самообучения (диски, Интернет, дистанционное образование) не могут заменить живого общения с преподавателем. Самостоятельно, без руководства опытного преподавателя, современный школьник не сможет провести простейшие опыты по физике, химии, биологии, выходящие за рамки школьной программы, не сможет осмысленно наблюдать звездное небо, даже если имеет дома простой телескоп.

#### *Библиографический список*

Леенсон И.А., Лисичкин Г.В. Российское школьное образование глазами экспертов Международной программы оценки учащихся // Естественнонаучное образование: тенденции развития в России и в мире / под ред. В.В. Лунина и Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. С. 20–35.

*О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская*

## **ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В СТРАНАХ МИРА: АНАЛИЗ ДАННЫХ МЕЖДУНАРОДНОЙ СТАТИСТИКИ**

Интерес мирового академического сообщества к проблемам и перспективам развития образования продолжает возрастать столь стремительно, что возникают трудности по переработке, обобщению и анализу растущего потока информации. С учетом этого для определения мировых тенденций развития высшего образования целесообразно провести классификацию образовательных систем по ряду признаков, отражающих наиболее существенные стороны системы. При рассмотрении таких системообразующих факторов важно определить круг вопросов, с ними связанных, выделить крайние и промежуточные позиции, соотнести векторы их развития с социально-экономическим уровнем разных стран.

Данные международной образовательной статистики предоставляют возможность увидеть реальную картину состояния образования в большинстве стран мира. Сопоставительный анализ систем образования различных стран на основе этих данных позволяет оценить положительные и отрицательные моменты развития национальных образовательных систем и определить общемировые тенденции развития образования.

Наиболее обширная база данных по высшему образованию стран мира – WHED (World Higher Education Database) – создана Всемирной Ассоциацией Университетов IAU (International Association of Universities). В ней содержатся сведения по 180 странам, имеющим сформировавшиеся системы образования. Однако эти сведения носят в основном описательный характер, поэтому при сопоставительном статистическом анализе образовательных систем различных

стран могут использоваться лишь в качестве дополнительного источника информации. В основе анализа должны лежать данные образовательной статистики, сгруппированные по системообразующим международным показателям. Признанными источниками такой информации являются:

- ежегодные всемирные доклады по образованию Института статистики ЮНЕСКО (Global Education Digest);
- материалы Организации экономического сотрудничества и развития (ежегодные отчеты по образованию по странам ОЭСР и партнеров: Education at a Glance – OECD Indicators);
- доклады Всемирного банка.

Для сопоставления данных образовательной статистики разных стран используется *Международная стандартная классификация образования (МСКО)*, утвержденная Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 года. Схема МСКО-1997 предлагает методологию перевода национальных учебных программ в международно-сопоставимый набор категорий для определения ступеней образования. Характеристика уровней МСКО и соответствующие эквиваленты российского образования представлены в табл. 1.

Таблица 1

### Характеристика ступеней МСКО

Название ступени по МСКО 1997 г.	Эквивалент в российской системе образования
1	2
<b>МСКО 0</b> – допервичное образование Начальная стадия организованного обучения, предназначенная прежде всего, чтобы подготовить маленьких детей к обучению в условиях школы	Дошкольное образование
<b>МСКО 1</b> – первичное образование Обычно предназначено, чтобы дать учащимся базовые знания в области чтения, письма и математики	Начальное образование

Продолжение табл. 1

1	2
<p><b>МСКО 2</b> – нижний уровень вторичного (среднего) образования</p> <p>В целом продолжает базовые программы первичного уровня; обучение в большей степени осуществляется по отдельным предметам, предполагает более специализированный преподавательский состав</p>	<p>Основное общее образование</p>
<p><b>МСКО 3 – верхний уровень вторичного (среднего) образования</b></p> <p>Заключительная стадия среднего образования в большинстве стран ОЭСР. Преподаватели обычно имеют более высокую квалификацию по отдельным предметам, чем на уровне МСКО 2.</p> <p><b>МСКО 3А</b> – Программы предназначены для обеспечения последующего продолжения обучения по программам МСКО 5А</p> <p><b>МСКО 3В</b> – Программы разработаны для обеспечения продолжения обучения по программам МСКО 5В.</p> <p><b>МСКО 3С</b> – Программы не предназначены для непосредственного перехода к программам МСКО 5В или 5А. Эти программы обеспечивают прямой выход на рынок труда, продолжение обучения по программам МСКО 4 или другим программам уровня МСКО 3</p>	<p>Среднее (полное) общее образование в общеобразовательной школе и учебных заведениях повышенного уровня</p> <p>Дневное среднее профессиональное образование на базе основной школы (первые 2 года обучения)</p> <p>Дневное начальное профессиональное образование на базе основной школы, дающее и не дающее диплом о полном среднем образовании</p>
<p><b>МСКО 4</b> – поствторичное (последнее) нетретичное образование. С точки зрения международных сопоставлений эти программы находятся на границе между верхним уровнем вторичного (среднего) и последним образованием. Обычно эти программы предназначены для расширения знаний учащихся, освоивших программы МСКО 3. Учащиеся обычно старше, чем на уровне МСКО 3</p>	<p>Начальное профессиональное образование на базе полной средней школы</p>

1	2
<p><b>МСКО 5</b> – первый уровень третичного образования. Программы этого уровня более продвинуты по сравнению с МСКО 3 и 4 и подразделяются на 2 типа: 5В и 5А. Программы <b>МСКО 5В</b> являются более практическими/техническими/профессионально ориентированными, чем программы МСКО 5А. Программы <b>МСКО 5А</b> носят в значительной степени теоретический характер и готовят учащихся к последующему переходу на следующую ступень образования или занятие профессией, требующее высоких профессиональных навыков</p>	<p>Среднее профессиональное образование Высшее профессиональное образование (подготовка бакалавров, специалистов, магистров)</p>
<p><b>МСКО 6</b> – второй уровень третичного образования («продвинутые» исследовательские программы). Программы готовят к получению ученой степени; посвящены углубленному изучению отдельных дисциплин и самостоятельным исследованиям</p>	<p>Послевузовское образование – аспирантура, докторантура</p>

### Основные критерии выбора стран-лидеров

Для рассмотрения различных аспектов развития систем высшего образования важно выделить группу стран, наиболее продвинутых в этой области. При выборе ведущих стран в сфере образования мы исходили из трех основных критериев:

1. *Уровень охвата населения высшим образованием.*
2. *Индекс образования, характеризующий образовательный потенциал населения страны.*
3. *Количество студентов высших учебных заведений, характеризующее масштаб развития высшего образования в стране.*
4. *Уровень охвата населения высшим образованием представляется целесообразным оценивать с учетом двух показателей:*

- доли лиц с высшим образованием во взрослом населении (25–64 года),
- доли студентов высших учебных заведений в населении страны.

Первый из этих показателей относительно статичен (характеризует результаты многолетнего функционирования образовательной системы), второй позволяет оценить динамику развития образовательной системы и перспективы изменений в уровне образования населения. Следует подчеркнуть, что здесь и в дальнейшем речь идет о *высшем образовании по российской классификации (третичное образование типа А или уровень 5А по международной классификации МСКО* – табл.1).

*Индекс образования* является составной частью общего показателя – индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП), методика расчета которого разработана специалистами ООН [3]. Индекс образования измеряет относительные достижения страны как в повышении грамотности взрослого населения, так и в увеличении общего показателя поступивших в начальные, средние и высшие учебные заведения страны. Вес в две трети приходится на индекс грамотности взрослого населения и вес в одну треть – на индекс общего показателя поступивших в учебные заведения.

### **Ведущие страны по индексу образования и охвату населения высшим образованием**

Данные международной статистики по *индексу образования и доле взрослого населения с высшим образованием* представлены в табл. 2. Для выявления взаимосвязи рассматриваемых критериев с уровнем экономического развития страны в таблице приводятся также значения *валового внутреннего продукта (ВВП) на душу населения по паритету покупательной способности*.

В зависимости от уровня охвата населения высшим образованием страны условно разделены на 3 группы: в I группе стран доля взрослого населения с высшим образованием составляет не менее 15 %; в странах II группы – от 10 до 14 %; в III группе – менее 10 %.

Таблица 2

**Охват населения законченным высшим образованием, индекс образования и величина ВВП на душу населения**

Группы стран по охвату высшим образованием	Страна	Доля лиц с высшим образованием в численности населения в возрасте 25–64 года (МСКО 5A/6) в 2002 и в 2005 г. %		Индекс образования x100 2005 г <sup>6</sup>	ВВП на душу населения <sup>7</sup> \$
		2002 <sup>8</sup>	2005 <sup>9</sup>		
1	2	3	4	5	6
I доля взрослого населения с высшим образованием составляет не менее 15 % (от 15 до 30 %)  24 страны	США	29,0	30	97	41950
	Норвегия	28,4	30	99	40420
	Израиль	25,9	30	95	25280
	Нидерланды	21,9	28	99	32480
	Исландия	19,9	26	98	<b>33271</b> (2004)
	Дания	19,8	26	99	33570
	Канада	21,0	23	99	32220
	Австралия	20,0	23	99	30610
	Республика Корея	18,5	23	99	21850
	Япония	20,1	22	95	31410
	Россия	20,6	<b>21</b> (2004)	96	10640
	Великобритания	18,6	21	97	32690
	Швеция	17,7	21	98	31420
	Испания	17,3	20	99	25820
	Новая Зеландия	14,8	20	99	23030
Швейцария	16,2	19	95	37080	
Ирландия	15,9	18	99	34720	

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	
	Финляндия	15,6	18	99	31170	
	Венгрия	14,2	17	96	16940	
	Польша	12,1	17	95	13490	
	Люксембург	11,6	17	94	<b>64843</b> (2004)	
	Германия	13,4	15	95	29210	
	Греция	12,7	15	97	23620	
	Франция	12,4	15	98	30540	
	Среднее значение			21,5	97	30335
II доля взрослого населения с высшим образова- нием <b>от 10 до 14 %</b>  10 стран	Бельгия	12,8	14	98	32640	
	Мексика	2,5 13 (2001)	14	86	10030	
	Чехия	11,9	13	94	15780	
	Словакия	10,4	13	92	15760	
	Португалия	7,1	13	93	19730	
	Италия	10,4	12	96	28840	
	Бразилия	7,5	11 (2004)	88	8230	
	Чили	11,3	10	91	11470	
	Турция	9,3	10	81	8420	
	Малайзия	10,2	10	84	9120	
Среднее значение			12	90	16000	
III доля взрослого населения с высшим образова- нием <b>ме- нее 10 %</b>  9 стран	Уругвай	9,3	-	94	7830	
	Австрия	9	9	97	29220	
	Аргентина	9,1	-	95	10880	
	Таиланд	8,7	-	86	7010	
	Парагвай	8,6	-	85	4610	
	Перу	8,5	-	87	5010	
	Тунис	3,9	-	75	6760	
	Ямайка	2,8	-	79	3980	
	Индонезия	2,1	-	83	3230	
	Среднее значение	6,9			87	8725
Среднее значение для 43 стран					16	19973

*Доклад о мировом развитии-2007: доклад Всемирного банка. М., 2007. С. 322–323.*

### *Библиографический список*

Карпенко О.М., Бершадская М.Д., Вознесенская Ю.А. Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики [Фрагмент] // Социология образования. 2008. № 6. С. 4–20 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2009/0375/analit02.php> (дата обращения: 05.06.2013).

***А.Д. Копытов, Е.Е. Федотова, Т.Б. Черепанова***

## **РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОГО И МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РОССИИ**

Возросший интерес к исследованиям в области сравнительного и международного образования, характерный для большинства стран мира, во многом объясняется тенденциями взаимозависимости и взаимовлияния наций-государств в период бурного развития процессов глобализации и интеграции, в том числе в общественной жизни и сфере образования.

Современный этап развития и консолидации национальных образовательных систем в мировое образовательное пространство, влияние глобальных структур интеграционного свойства, определяющих политику в области образования, занятости, подготовки кадров, усиление роли международных организаций в постановке приоритетов образования в мире и регионах, является объективным и динамично развивающимся явлением. Его позитивные последствия связаны с дальнейшим развитием образования, международной проектной деятельности, охватывающей все ступени образования, в том числе и в России, доступностью результатов международных сопоставлений и националь-

ных отчетов в области образования (PISA, отчеты OECD, CEDEFOP, ETF) и др. В то же время усиливающаяся интеграция актуализирует проблему сохранения уникальных, исторически сложившихся особенностей образовательных систем, что не должно противоречить объективной необходимости нострификации и международного взаимопризнания квалификационных и сертификационных документов различного уровня.

Примеры заимствования (адаптации) зарубежного опыта к российскому контексту также характерны для России. Перечислим лишь некоторые из них: ЕГЭ как вариант стандартного тестирования, дуальная система профессионального образования, портфолио в качестве формы аутентичного оценивания и др. В этой связи хотелось бы отметить, что сегодня мировая школа сравнительного и международного образования отказалась от термина «заимствование» зарубежного опыта, и вслед за ведущими учеными в этой области (Arnove, R. (2003), Phillips, D. (2000, 2004) и др.), мы говорим о переносе международных образовательных практик в национальные контексты, в рамках глобальных потоков идей и концепций.

В силу вышесказанного возрастает значение глубокого сравнительного анализа зарубежных прогрессивных образовательных практик и переосмысления их применительно к условиям российской школы. С нашей точки зрения, ресурс сравнительного и международного образования для разработки национальной образовательной политики используется явно недостаточно, что во многом объясняется необходимостью обновления теоретических подходов к проведению сравнительно-педагогических исследований, учета мировых тенденций и новых подходов в этой области, разработанных учеными различных стран.

Проблема интеграции России в мировое образовательное сообщество, которую многие из политиков рассматри-

вают как основной ответ на вызовы глобализации, тормозится из-за ряда обстоятельств, в том числе из-за отсутствия качественных многоуровневых сравнительных исследований. Несмотря на целый ряд усилий, до сих пор крайне низка степень представленности российского образования на мировой арене. С одной стороны, значительные усилия предпринимаются в соответствии с требованиями Болонского процесса к прозрачности систем образования, с другой, поскольку российское образование зачастую не является частью крупномасштабных обследований, а также редки публикации ученых-педагогов в зарубежных изданиях, создается неверное представление о тенденциях его развития. Это, несомненно, затрудняет вхождение России в мировое образовательное пространство.

На наш взгляд, назрела критическая необходимость пересмотра подходов к методологии сравнительного и международного образования, объединения усилий российских специалистов в этой области, и расширения междисциплинарных исследований. В конечном итоге это послужит развитию глобального измерения сравнительного и международного образования и позволит по-новому посмотреть на комплексную и противоречивую проблему взаимодействия глобализации и интернационализации образования. Благодаря этому станет возможным применение новых методов разработки рекомендаций для образовательных политиков федерального и регионального уровня с учетом наработок зарубежных ученых в этой области, документов международных организаций.

В рамках многолетней деятельности по развитию и продвижению идей сравнительной педагогики, а также как результат установленных и активно развивающихся международных контактов с ведущими мировыми школами и учеными в данной области, мы решили обратиться в рамках настоящего журнала к опыту профессиональных организаций

в области сравнительного и международного образования, которые давно и продуктивно функционируют в большинстве стран мира.

С этой целью в рамках раздела «Сравнительное и международное образование» получено официальное разрешение на публикацию в нашем журнале статей ведущих ученых в области сравнительного и международного образования, в то же время занимающих активные и лидирующие позиции в профессиональных организациях в данной сфере.

Профессор Марк Брэй, Президент Всемирного Совета Обществ Сравнительного Образования (ВСОСО), избранный на этот почетный пост во время состоявшегося в г. Гавана, Куба, 25–29 октября 2004 г. 12-го Конгресса Всемирного Совета Обществ Сравнительного Образования, до недавнего времени являлся Генеральным секретарем Совета (с 2000 г.). До этого он занимал позицию заместителя Генерального секретаря (1994–2000 гг.).

Профессор Роберт Ф. Арнов, ныне почетный член Североамериканского общества сравнительного и международного образования, одной из крупнейших и влиятельных профессиональных организаций в этой области, был его Президентом в 2001 г. В рамках президентского обращения в журнале «Comparative Education Review» – профессиональном журнале Северо-Американского Общества, названного «Общество сравнительного и международного образования (ОСМО) перед лицом XXI века: Вызовы и вклад». Он рассматривает такие важнейшие проблемы, как анализ вызовов, стоящих перед сравнительным и международным образованием и североамериканской профессиональной ассоциацией в этой области; вклад компаративистов в противостояние им. Автор делает вывод о том, что системный, междисциплинарный характер, кросс-национальная и кросскультурная направленность проводимых исследований в об-

ласти сравнительного и международного образования позволяют раскрыть взаимодействие между глобальными силами и потенциалом образования для эффективных социальных изменений. На этой основе он обозначает существующие тенденции и приоритетные задачи в области сравнительного и международного образования.

Публикации материалов, объединенных общей тематикой, важны еще и с той точки зрения, что в настоящее время в России предпринят целый ряд успешных шагов по активизации деятельности *Российского Совета по сравнительной педагогике*, функционирующего при Российской академии образования, председателем которого является академик РАО Н.Д. Никандров, заместителем председателя – профессор Н.Е. Боревская. Так, происходит обновление видов его деятельности и состава, формируются новые профессиональные сообщества. В тесном соответствии с его приоритетами в Сибири, по инициативе Института развития образовательных систем Российской академии образования, Томского государственного педагогического университета, при поддержке Сибирского отделения РАО и Президиума РАО сформирована инициативная группа, объединяющая исследователей в области сравнительного и международного образования городов Томск, Новосибирск, Омск, Красноярск, Кемерово, Новокузнецк, Барнаул, Благовещенск, Хабаровск, Владивосток, Биробиджан, а также Республики Алтай и др.

В настоящее время завершается период оформления необходимых документов и разработки соответствующей нормативной и членской документации для придания группе официального статуса общественной организации, которая в сущности станет филиалом Российского совета по сравнительной педагогике. Членами группы ведется работа по сбору информации о читаемых курсах по сравнительной педагогике и их учебно-методическом обеспечении спецкур-

сов подобной тематики или разделах в традиционных общепедагогических курсах, на базе педвузов и университетов, о защищенных или выполняемых диссертационных исследованиях по данной тематике, в том числе и междисциплинарных, о международных образовательных проектах, реализованных или реализующихся в регионе с акцентом на выявление роли и места сравнительно-педагогического компонента в их реализации.

### *Библиографический список*

Копытов А.Д., Федотова Е.Е., Черепанова Т.Б. Роль профессиональных организаций в области сравнительного и международного образования: новые вызовы и возможности для России [Фрагмент] // Образование в Сибири: Журнал теоретических и прикладных исследований. 2004. № 1 (12). С. 86–89.

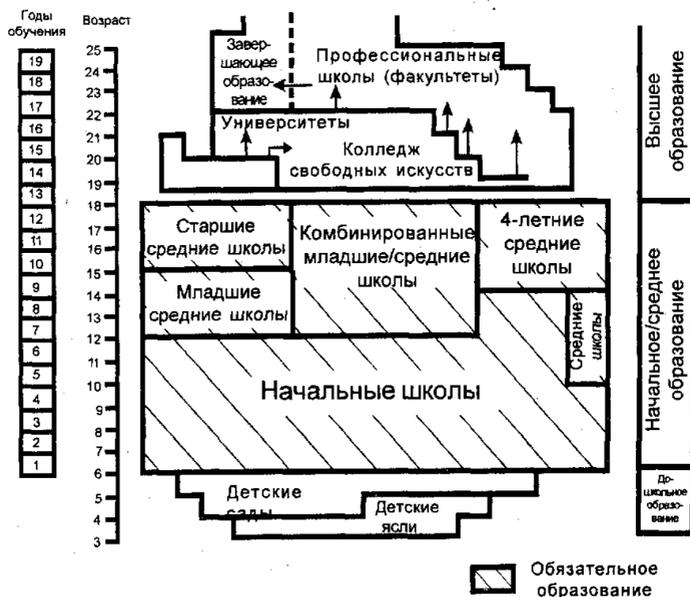
## РАЗДЕЛ 2.

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ЗА РУБЕЖОМ

*А.Н. Джуринский*

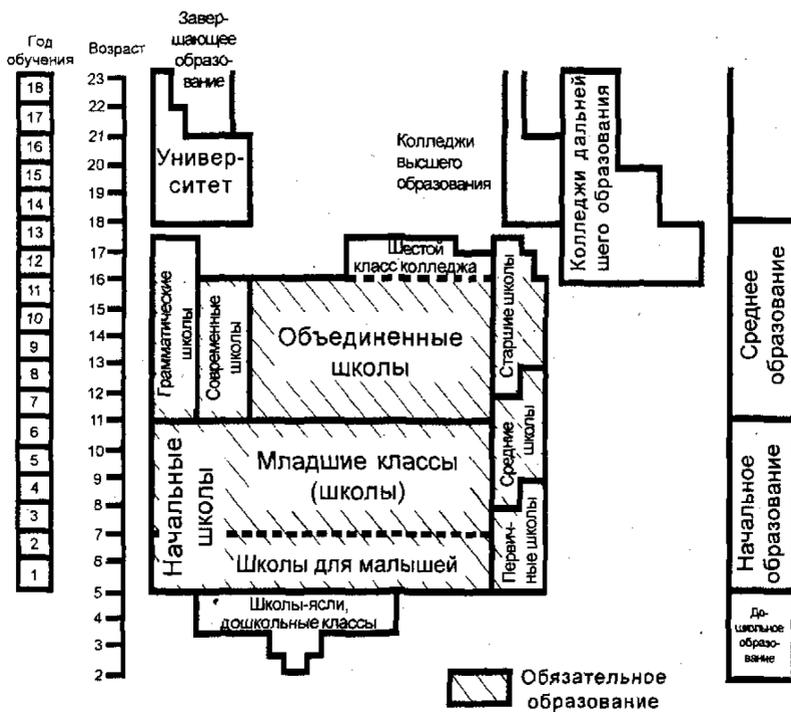
## СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В США, АНГЛИИ, ФРГ, ФРАНЦИИ, ЯПОНИИ, РОССИИ

### СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В США \*

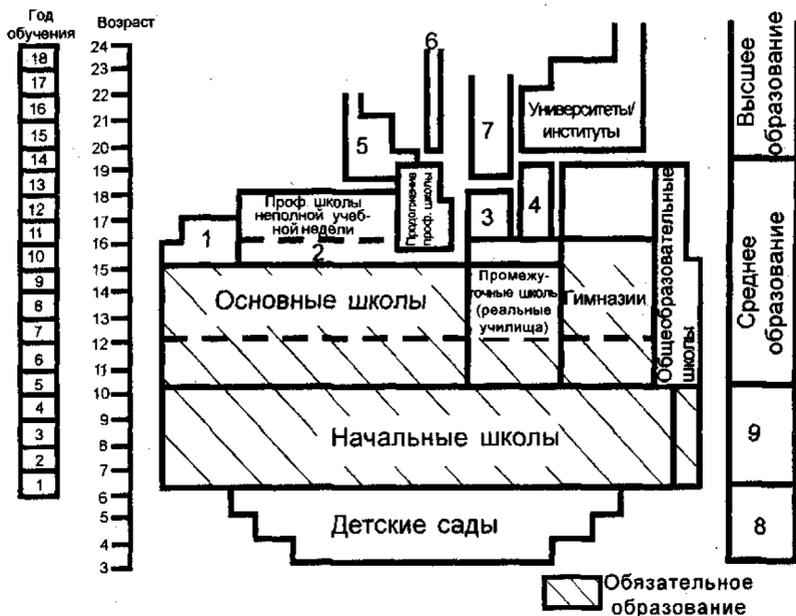


\* Здесь и далее источники: The Education Structures in the Member States of European Community. Luxemburg, 1987. Japanese Government Policies in Education, Science, Sports and Culture. 1995. Tokyo. 1996.

## СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В АНГЛИИ

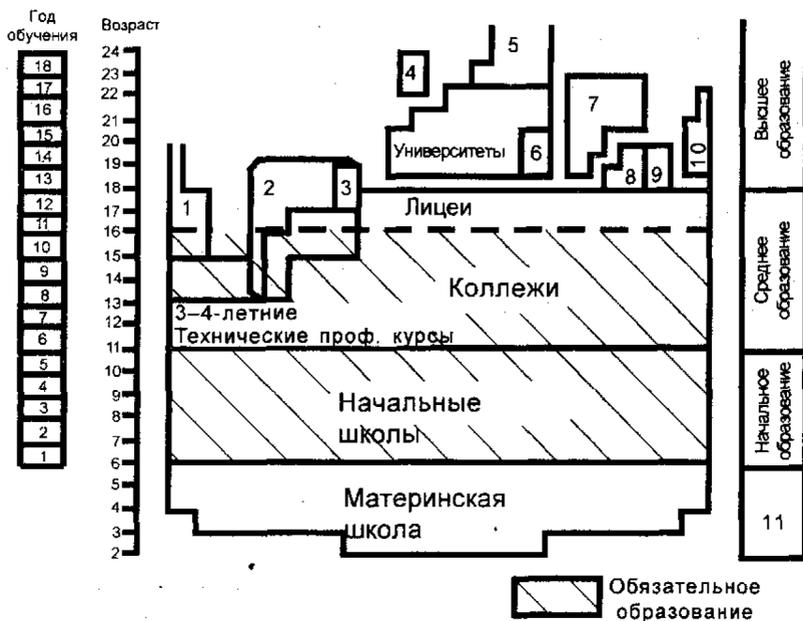


## СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ГЕРМАНИИ



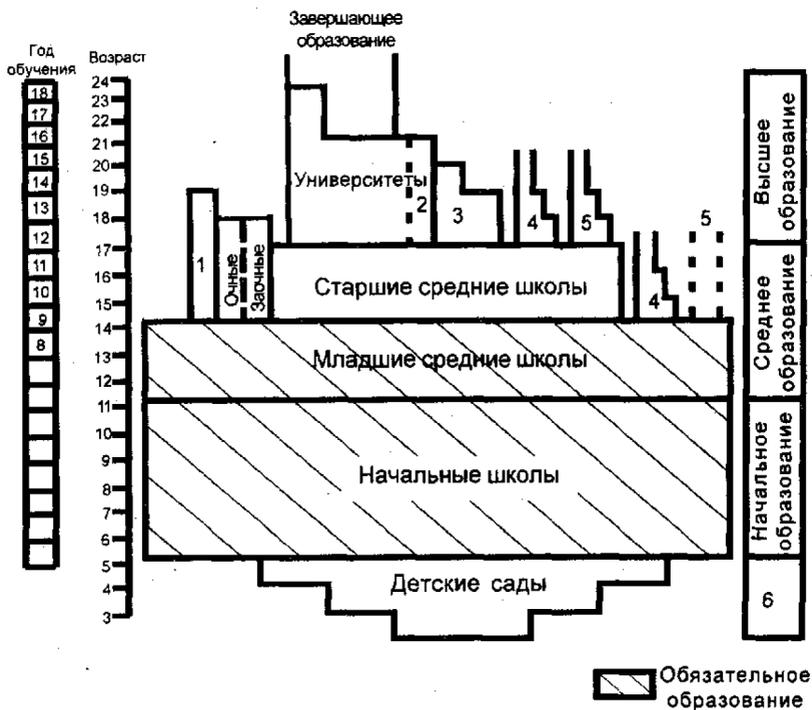
- 1 — Профессиональные школы полной учебной недели
- 2 — Базовое профобразование
- 3 — Профессиональные школы
- 4 — Специализированные гимназии
- 5 — Ремесленные технические школы
- 6 — Вечернее гимназическое образование взрослых
- 7 — Высшие профессиональные школы
- 8 — Дошкольное образование
- 9 — Начальное образование

## СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВО ФРАНЦИИ



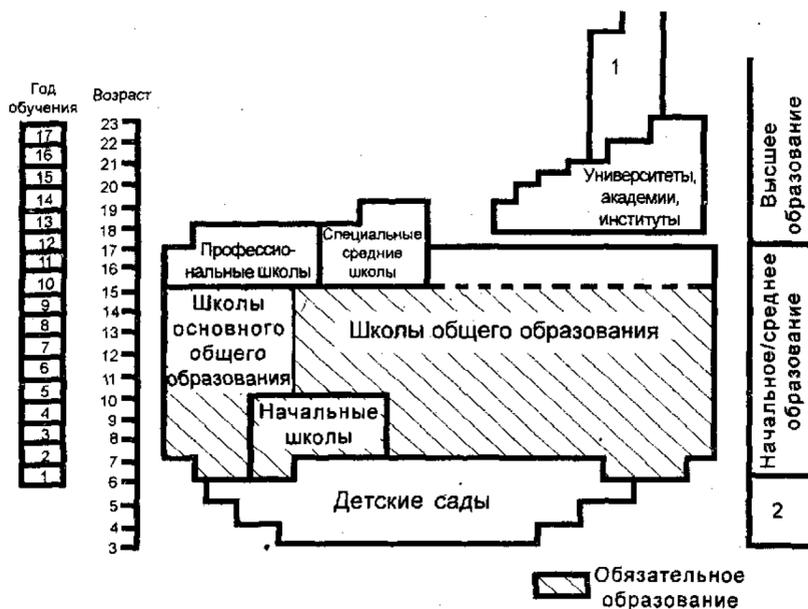
- 1 — Центры производственного ученичества
- 2 — Профессиональные лицеи
- 3 — Курс профессионального бакалавриата
- 4 — Университетские центры педагогического образования
- 5 — Завершающий уровень
- 6 — Технологические институты
- 7 — Большие школы
- 8 — Подготовительные классы больших школ
- 9 — Курсы технического образования
- 10 — Разнообразные заведения
- 11 — Дошкольное образование

## СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В ЯПОНИИ



- 1 — Технологические колледжи
- 2 — Заочное образование
- 3 — Младшие колледжи
- 4 — Специализированные профессиональные школы
- 5 — Разнообразные учебные заведения
- 6 — Дошкольное образование

## СХЕМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РОССИИ



### Библиографический список

Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 193–198.

## КАК ОПЛАЧИВАЕТСЯ ТРУД УЧИТЕЛЯ В АНГЛИИ, ФРАНЦИИ, ГЕРМАНИИ И США?

*В 1990-х гг. многие страны начали осуществлять децентрализованные подходы к управлению в образовании. В ходе нововведений свыше 80 % доступных для школ ресурсов было передано под непосредственный контроль самих учебных заведений. Во всех странах новая система оплаты труда включает не только проведение уроков. Как правило, устанавливается общая нагрузка педагога в неделю (в зависимости от квалификации и вида деятельности) и норма (максимальная) на количество проведенных уроков. В последнюю включены участие в педагогических совещаниях, работа в общественных советах, методическая практика, взаимодействие с родителями и т.д. Если учителю вменяется в обязанность выполнение дополнительных видов деятельности, то при этом уменьшается количество урочных часов. Только в редких случаях оно сохраняется, а оплата труда увеличивается.*

### Англия

В Англии учителя являются муниципальными служащими. Принципы оплаты труда изложены в Руководстве английского Министерства образования и занятости «Оплата труда и условия найма школьных учителей».

#### **Основной распорядок в течение учебного года:**

– учитель, работающий полную рабочую неделю, должен быть доступен для своих учеников, их родителей и администрации школы не менее 195 дней в году. Из них 190 дней он обязан преподавать;

– учитель должен быть готов к исполнению своих обязанностей в течение 1265 часов «предписанного времени», которое разумно распределяется администрацией по всем рабочим дням учебного года;

– учитель обязан работать столько дополнительных часов, сколько необходимо для эффективного исполнения его профессиональных обязанностей.

**Профессиональные обязанности включают:**

– проверку ученических работ;  
– составление отчетов об успеваемости учащихся;  
– подготовку учебных материалов и программ преподавания.

**Частично занятые преподаватели.** Квалифицированные педагоги, работающие в режиме частичной занятости, имеют право на получение денег по тем или иным пунктам шкалы оплаты труда, а также на приобретение пособий – на том же основании, что и учителя, трудившиеся полную рабочую неделю. Частично занятые преподаватели в Англии могут рассчитывать на доплату за стаж, если на 1 сентября они отработали любые 26 недель в течение прошедшего года (включая частичную занятость).

**Почасовики.** Некоторые педагоги нанимаются на работу на условиях подневного преподавания, часто в качестве ассистентов.

Им платят на основании подневного расчета, исходящего из условия, что полный рабочий год учителя состоит из 195 рабочих дней. В Англии нет установленных законом предписаний относительно продолжительности рабочего дня, однако министр образования рекомендует, чтобы он составлял 6,5 часов рабочего времени (включая исполнение других обязанностей, помимо преподавания).

Преподавателям-почасовикам всегда должна предоставляться возможность быть вовлеченными в исполнение других обязанностей, и в этих случаях им следует платить по полной ежедневной норме. Оплата занятости в течение нескольких часов (неполный рабочий день) рассчитывается пропорционально затраченному времени.

Английские почасовики подчиняются тем же правилам,

что и все остальные педагоги. Каждое дополнительное назначение должно повлечь за собой новую оценку заработка. Таким преподавателям рекомендуется хранить заверенную запись всех видов деятельности, по которым им шла оплата в течение года. Пункты, начисляемые за стаж работы, продвигают их к следующему назначению.

**Замещение отсутствующих преподавателей.** Профессиональные обязанности английских преподавателей (включая заместителя и помощника директора школы) подразумевают, что они должны замещать заболевших или отсутствующих коллег. Однако делать это учитель не обязан.

Исключительными являются случаи, когда преподаватель работает как вспомогательный или ему было поручено замещать кого-то другого, а также выполнять прочие обязанности на время, занимавшее менее чем 75 % от учебной недели.

Дирекция, как правило, предусматривает образовательные курсы во внешкольное время. Отсутствующий по болезни учитель будет доступным для детей в течение вечеров, во время выходных дней и школьных каникул. За эти занятия производится соответствующая дополнительная оплата.

Английские школы должны принимать энергичные меры, чтобы обеспечить соответствующую замену преподавателям в пределах школьных бюджетов или через схемы страхования. Насколько эффективна система замен по болезни, оценивают органы управления.

*Таблица 1*

**Заработная плата учителей в Англии и Уэльсе  
(фунты, в год)**

<b>Основная заработанная плата (оклад)</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Базовая шка-ла зара-ботной платы</b>	Для всех школьных учителей на шкале 6 делений (до сентября 2001 г. их было 9). «Место» учителя на шкале определяется его квалификацией и имеющимся опытом	17 595; поэтапный рост пример-но на 7,8%; до 25 713-ти

Продолжение табл. 1

1	2	3
<b>Верхняя шкала</b>	Для учителей, достигших максимума по базовой шкале и прошедших аттестацию для перехода на верхнюю шкалу. На шкале 5 делений. Движение начинается с первого деления и в дальнейшем зависит от результатов ежегодных аттестаций (оценивается достижение запланированных целей и показателей)	27 861; позэтапный рост примерно на 3,7 %; до 32 217-ти
<b>Шкала для учителей высокой квалификации</b>	27 делений. «Шаг» продвижения по шкале – 5 делений. «Место» учителя определяется характером его работы, конкретной квалификацией, сложностью стоящих перед ним задач и тем, как он их решает. Продвижение по шкале зависит от результатов ежегодных аттестаций (оценивается достижение запланированных целей и показателей)	28 917; рост до 46 131-го
<b>Шкала для руководителей</b>	43 деления для директоров, их заместителей и помощников (ассистентов). «Шаг» продвижения по шкале – 7 делений. «Место» на шкале определяется индивидуально в зависимости от численности коллектива и школы (ОУ делятся на 8 категорий – при этом используется формула, включающая количество учеников и их возраст; в школе категории 8, как правило, более 1700 учеников, а категории 1 – менее 125). Также учитываются конкретные должностные обязанности, контингент учащихся, сложность работы и др. Продвижение по шкале зависит от результатов ежегодных аттестаций (оценивается достижение запланированных целей и показателей)	Директора самых маленьких школ (категория 1): от 34 542-ти до 46 442-х. Директора самых больших школ (категория 8): от 59 301-го до 85 671-го
<b>Без профильной подготовки</b>	Оплата производится по шкале с 10-ю делениями	Позэтапный рост (в 10 этапов): от 12 891-го до 20 388-ми

1	2	3
<b>Надбавки</b>		
<b>За управленческую работу</b>	Для учителей, имеющих существенные, четко определенные менеджерские обязанности, существует 5 уровней надбавки за разную степень ответственности. Например, в начальной школе надбавки 1-го, 2-го (в больших начальных школах), а также 3-го уровня выплачиваются педагогам, координирующим работу над учебным планом или отвечающим за учебную работу на определенной стадии обучения. В средней школе надбавки от 1-го до 5-го уровней выплачиваются за руководство направлением и т.п.	1-й: 1 593; 2-й: 3 219; 3-й: 5 529; 4-й: 7 611; 5-й: 10 275
<b>Надбавка при приеме на работу</b>	Выплачивается при назначении и в дальнейшем в течение неопределенного или фиксированного периода времени. Существует 5 уровней надбавки	1-й: 975; 2-й: 1 914; 3-й: 2 901; 4-й: 4 041; 5-й: 5 262
<b>За работу с особым контингентом учащихся</b>	Выплачивается учителям специальных или обычных школ в случае, если они работают с детьми, нуждающимися в особых воспитательных подходах или имеющих ослабленные зрение и слух. 2 уровня надбавки	1-й: 1 262; 2-й: 3 219
<b>Лондонская надбавка</b>	В зависимости от конкретного места проживания. 3 уровня надбавки	Внутренний Лондон – 3 105; внешний Лондон – 2 043; окрестности Лондона – 792

## Франция

Закон № 83-634 от 13.07.83 определяет права и обязанности французских служащих. Преподаватели относятся к ним.

Существуют 3 категории служащих (3 типа государственных должностей): государственные служащие, территориальные (департамент, регион), работники здравоохранения. Служащие могут переходить из одной категории в другую. Переход может также осуществляться на конкурсной основе. В одной из статей закона говорится: «Служащие принимаются на работу на основе конкурса, за исключением случаев, предусмотренных законодательством».

**Прием на работу.** Согласно правовым нормам при приеме учителя во Франции учитываются национальность, нравственный облик, возраст, дипломы и ученые степени, физическое состояние.

Прием на работу в школу проходит на конкурсной основе. Конкурсы организуются на государственном уровне и имеют официальную программу. Жюри состоит из пэров (выбранных представителей системы образования той же профессии, по которой проходит конкурс), преподавателей университетов, инспекторов образования.

**Продвижение по служебной лестнице.** Французские преподаватели принадлежат к разным группам по разряду:

- преподаватели средней школы;
- агреже<sup>5</sup>;
- преподаватели начальной школы.

В каждом разряде существуют два уровня:

- обычный класс;
- внеклассная система.

---

<sup>5</sup> Ученая степень, дающая право преподавать в лицее (среднем учебном заведении), а также на естественно-научных и гуманитарных факультетах университетов. Для получения степени агреже необходимо завершить курс университетского образования, сдать дополнительно ряд экзаменов по избранной специальности и, как правило, подготовить и защитить дипломную работу. Диплом по научному уровню примерно эквивалентен диплому, который получают российские выпускники университетов.

На каждом уровне учитель может пройти определенное количество внутренних ступеней.

*На уровне обычного класса:* 11 ступеней для агроже, преподавателей средней и начальной школы.

*На уровне внеклассной системы:*

– 7 ступеней для преподавателей средней и начальной школы;

– 6 ступеней для агроже.

Во внеклассную систему учитель может вступить, если достиг уровня 7-й ступени обычного класса.

Перевод на высшую ступень зависит от оценки деятельности и может производиться тремя способами:

– по выслуге лет;

– выбором;

– «большим выбором» (выбор преподавателей средней школы осуществляет ректор в своей академии, а агроже – министр, и в этом случае речь идет о государственном уровне).

**Оценка деятельности учителя.** Существует 2 системы оценки.

*Административная оценка* касается пунктуальности, эффективности труда, проявления личных способностей. Ее выражение – сумма в баллах, выставляемая компетентным административным органом и доводимая до сведения учителя. Ежегодно провизор (руководитель лицей) составляет отчет о работе преподавателя.

*Педагогическая оценка* находится в ведении инспектора по соответствующим предметам.

В соответствии с выставленной оценкой учитель продвигается по ступеням служебной лестницы до последней, одиннадцатой, обычного класса.

Оплата выполненной работы зависит от разряда преподавателя: I – агроже; II – преподаватель средней школы; III – учитель начальной школы.

Каждой ступени соответствует определенное количество баллов, называемых индексом. Номинальный оклад получается путем умножения индекса, соответствующего разряду преподавателя, на номинальную стоимость индекса.

*Таблица 2*

**Данные о зарплате педагогов во Франции (евро, в год)**

<b>Ступень</b>	<b>Индекс</b>	<b>Сумма</b>
<b>Агреже (обычный класс)</b>		
1	378	19 842,47
2	435	22 834,59
3	477	25 039,30
4	517	27 139,04
5	553	29 028,79
6	592	31 076,03
7	634	33 280,75
8	683	35 852,92
9	733	38 477,59
10	782	41 049,76
11	820	43 044,51
<b>Преподаватель средней школы (обычный класс)</b>		
1	348	18 267,67
2	375	19 684,99
3	394	20 682,36
4	415	21 784,72
5	448	23 517,00
6	466	24 461,88
7	494	25 931,69
8	530	27 821,45
9	566	29 711,21
10	611	32 073,41
11	657	34 488,10

**Зарплата учителя.** Состоит из следующих компонентов.

*Номинальный оклад*, который равен умножению индекса, соответствующего разряду преподавателя, на номинальную утвержденную стоимость индекса (сегодня €52,4933 в год).

*Жилищное пособие*, порядок выплаты которого определяется соответствующим декретом. Надбавка начисляется в связи с более высоким уровнем стоимости проживания в некоторых географических зонах.

Во Франции существуют три географические зоны:

- в первой осуществляется 3 %-я надбавка от номинального оклада;
- во второй – 1 %-я надбавка от номинального оклада;
- в третьей – 0 %.

Этот способ позволяет повысить оплату учительского труда в городах с высокой стоимостью проживания (например, в Париже).

*Надбавка за классное руководство* для преподавателя средней школы составляла в 2003/2004 учебном году:

– 6–5–4-е классы колледжа (что соответствует 6–7–8-м классам российской школы) – €96,83 ежемесячно;

– 3-й класс колледжа и профессионального лицея + 2-й класс лицея (уровень 9-го класса российской школы) – €109 ежемесячно;

– 1-й и выпускной классы (соответственно 10–11-е классы российской школы) – €69,58 ежемесячно;

Для преподавателей разряда агреже эта надбавка в любом случае составляет €134,14 ежемесячно.

*Надбавка (ISO) за дополнительные занятия и школьную ориентацию* (ответственность учителя за выбор школьниками дальнейшего обучения), которая является одинаковой для всех и составляет €94,40 ежемесячно.

*Надбавка за ежегодные дополнительные часы (HSA)* в случае превышения нормативного количества часов

по расписанию (обязательные 18 часов в неделю для дипломированного преподавателя средней школы, 15 часов – для преподавателя разряда агреже).

Размер надбавки зависит от разряда преподавателя, расчет ведется начиная с первого дополнительного часа:

1 ч = €28,18 для преподавателя средней школы;

1 ч = €40,31 для преподавателя разряда агреже.

Надбавка (HSA) выплачивается ежемесячно в течение 9-ти месяцев, в том числе во время коротких каникул (рождественских, зимних и весенних).

*Надбавка за разовые дополнительные занятия (HSE)*, которые оплачиваются за каждый дополнительный час работы. Они также меняются в зависимости от разряда:

1 ч = €46,36 для преподавателя агреже;

1 ч = €32,41 для преподавателя средней школы.

*Обязательные семейные пособия:*

– на начало учебного года;

– в зависимости от количества, возраста детей и доходов семьи;

– для учителей на образование их собственных детей;

– для родителей-одиночек и т.д.

*Специальная надбавка для особой образовательной зоны (ZEP)*. Она составляет €90,97 для всех преподавателей вне зависимости от их разряда и выплачивается ежемесячно тем, кто работает в официально признанных сложных зонах.

В конце каждого месяца французские педагоги получают зарплату и индивидуальную платежную ведомость, в которой указаны все виды выплат.

Но это не все. Существуют, к примеру, вычеты и налоги.

### **Вычеты.**

• Пенсионный взнос – 7,85 %.

• Общий социальный взнос в размере 2,4 %, *не вычитаемый* из налогов на прибыль и распространяемый на 95 % общего (валового) дохода.

- Общий социальный взнос в размере 5,1 %, *вычитаемый* из налогов на прибыль и также распространяемый на 95% общего (валового) дохода.

- Выплата социального долга в размере 0,5 % (рассчитанная на той же основе – 95 % валового дохода).

- Солидарный взнос в размере 1% рассчитывается на основе валовой зарплаты, а также всех надбавок и семейных пособий, за вычетом пенсионного взноса.

- Взнос в размере 2,5 % в Общество взаимопомощи служащих государственного образования (социальное страхование на оплату медицинской и хирургической помощи).

**Налоги.** Подоходный налог начисляется на общий доход семьи по системе соответствующих коэффициентов. Сумма дохода сообщается администрацией образовательного учреждения фискальным органам.

**Служебные обязанности французского учителя.** Они меняются в зависимости от разряда, который педагог получает в результате успешного прохождения конкурса на степень агреже или преподавателя средней школы в колледже и лицее.

Недельная нагрузка составляет:

- преподаватель начальной школы – 26 часов;
- агреже – 15 часов;
- преподаватель средней школы – 18 часов.

В колледже и лицее нагрузка увеличивается или уменьшается в зависимости от количества учащихся: если их меньше 20-ти в течение 8-ми часов, преподаватель средней школы должен отработать еще 1 час, т.е. 19 часов, а преподаватель агреже – 16 часов.

Если нагрузка французского учителя составляет больше 6-ти часов в предвыпускном и/или выпускном классе, то он должен отработать на 1 час меньше, т.е. 17 часов (преподаватель средней школы) и 14 (преподаватель агреже).

Существует также система освобождения от 1-го часа занятий для преподавателя-координатора по истории, гео-

графии (для кабинетной работы), физики, химии и биологии (для лаборатории).

Возможно обращение администрации школы к преподавателям с просьбой отработать дополнительно оплачиваемые часы.

Преподаватель также:

– участвует в совете класса под председательством руководителя учебного заведения или его представителя, во время которого обсуждаются учебные результаты каждого ученика по четвертям;

– в школьной (профессиональной) ориентации учеников;

– в совете по обучению, возглавляемом руководителем учебного заведения, где объединяются учителя одного предмета (например, все преподаватели истории, географии, математики и т.п.).

Если взглянуть на карьеру французского педагога продолжительностью примерно в 40 лет, то разница в оплате труда, в зависимости от времени прохождения ступеней, очень велика. В этом немалую роль играют профессиональные заслуги.

**У преподавателей средней школы** между выслугой лет по обычному классу и «большим выбором» разница составляет €64 829; **во внеклассной системе** – €197 346,30; **у преподавателей агреха** – €72 204,50.

Это дает французским учителям стимул двигаться по ступеням профессиональной карьеры, совершенствовать свои знания и навыки.

## Германия

Учителя в Германии являются государственными служащими. При этом в стране позволяется входящим в ее состав землям автономно выстраивать образовательное законодательство. Отсюда – несхожесть систем оплаты труда педагогов в разных регионах. Но есть и общие принципы.

В Германии тарифицирована (учтена) не только (как ныне в Российской Федерации) урочная нагрузка. Учитель обязан часть своего времени затрачивать на внеурочную деятельность, которая тоже четко тарифицируется.

Рабочее время учителя включает в себя:

- участие в заседаниях педагогического совета;
- работу в методических объединениях;
- сотрудничество с органами школьного самоуправления;
- повышение квалификации;
- подготовку к урокам;
- участие в родительских собраниях;
- проведение замен и т.п.

Чтобы полнее учитывать объем нагрузки, используется дифференцированная система коэффициентов. На старшей ступени гимназии урокам литературы присваивается максимальный коэффициент 1,8; урокам физкультуры – 1,25 и т.д. Существует положение, препятствующее бесконтрольному увеличению объема педагогической нагрузки.

Для индивидуализированных расчетов школами немецких земель было получено соответствующее программное обеспечение.

Система учета рабочего времени, принятая в Германии, компенсирует неравномерности в нагрузке учителя во время календарного года (каникулы). Предусмотрена возможность возместить «недоработку» или «переработку» в течение одного учебного года нагрузкой в будущем году. Для этого составляется годовой план распределения рабочего времени. В этом отношении немецкая система близка к той, что принята в высшей школе в России.

При планировании учитывается посещение учителями курсов повышения квалификации, работа в органах школьного самоуправления (в Германии это актуально), дежурства по школе и т.п.

Принимаются во внимание также функции, которые в России обычно связываются с занимаемой должностью (классное руководство, функционал заместителя директора, социального педагога, педагога дополнительного образования).

В Германии принята реалистичная норма общего объема работы учителя – около 48 часов в неделю (а не 36, как в российском Трудовом кодексе, что на практике оборачивается неисполнением). Поэтому у немцев появляется возможность реально учитывать объемы времени, уходящие на подготовку к урокам.

Примеры расчетов рабочего времени для различных категорий преподавателей взяты из соответствующих законодательных актов г. Гамбурга, приравненного по своему статусу к федеральной земле (аналогично субъекту Федерации), в том числе из «Положения о трудовом распорядке (рабочем времени) учителей государственных школ».

Следует иметь в виду, что для дифференцированного определения затрат все педагогические обязанности – в зависимости от предмета и ступени обучения – получают определенное временное измерение. Таким же образом оцениваются и функциональные, общие обязанности и дополнительные занятия с отстающими.

### **Соединенные штаты Америки**

В США устроиться на службу в школу гораздо сложнее, чем в университет. Если для последнего необходимо наличие соответствующей квалификации и степени, то для работы со школьниками – этого далеко не достаточно. Даже тем, кто имеет высшую научную степень в США – степень доктора философии – приходится сдавать серию тестов и проходить специальную образовательную комиссию на уровне департамента образования штата для получения сертификата на право работы в школе. Особенно жесткие условия

предъявляются для выдачи разрешения трудиться в государственном образовательном учреждении. В частных школах – требования более гибкие.

Контролируют качество подготовки учителей органы лицензирования и сертификации при соответствующих государственных департаментах образования в каждом отдельном штате. Требования могут варьироваться от штата к штату, иногда – очень значительно. В целом, программы сертификации и лицензирования охватывают следующие разделы подготовки учителя: базовые академические умения; предметные знания; знание методов обучения; непосредственное проведение уроков на практике.

С этой целью разработаны специальные тесты для будущих педагогов. Одной из наиболее распространенных тестовых серий является «Праксис» («Praxis»). Как правило, сдача тестов по этой системе – необходимый начальный этап процесса получения лицензии на образовательную деятельность в школе.

«Праксис» разрабатываются специалистами государственной Службы по образовательному тестированию (ETS – Educational Testing Service). Для каждого теста создается специальная комиссия, включающая в себя представителей науки, образования, школьной администрации и рядовых учителей-предметников. Во время этого процесса тест проходит многократную экспертизу и оценку по каждой секции и отдельному вопросу. После разработки теста он подвергается статистической проверке и анализу на валидность, надежность и репрезентативность.

Конечно, тесты серии «Праксис» не могут охватить весь спектр общих и профессиональных знаний педагогов. Более того, они не в силах прогнозировать, будет ли испытуемый хорошим учителем. Эти тесты предназначены, прежде всего, для измерения знаний потенциальных претендентов. Их цель – предоставить базовую информацию органам лицен-

зирования и сертификации о профессиональной пригодности соискателя на педагогическую работу в школе.

«Праксис» покрывает различные уровни подготовки к педагогической деятельности в ОУ:

- вступительные тесты в университетских программах подготовки учителей;
- выпускные тесты в педагогических колледжах;
- стартовый уровень для потенциальных преподавателей школ;
- уровень начинающих специалистов в течение первого года работы в образовательном учреждении.

*Первый уровень* соответствует оценке базовых академических умений (читать, писать и элементарных математических навыков) и рекомендуется для тестирования при поступлении в педагогические колледжи. Это тесты на измерение так называемых «предпрофессиональных» педагогических умений (PPST – pre-professional skills tests).

*Второй уровень* охватывает предметную область и рекомендуется для тестирования выпускников педагогических колледжей, а также других специалистов, планирующих посвятить себя преподавательской деятельности в школе. Измерение предметных знаний и умений в серии «Праксис» представлено четырьмя типами тестов:

- на общие и профессиональные педагогические знания, коммуникативные умения;
- на предметные знания и умения;
- на интегративные, межпредметные знания;
- на знания в области дидактики и методики преподавания.

*Третий уровень* – измерения педагогической деятельности непосредственно в учебном процессе. Как правило, эта оценка осуществляется представителями центров тестирования, когда они посещают занятия начинающих учителей в первый год работы в школе. Этот уровень важен для

молодых специалистов: он дает возможность закрепиться на рабочем месте и в дальнейшем подниматься по педагогической карьерной лестнице (как в организационном, так и в финансовом плане).

Как и в России, в США существует многоступенчатая система оплаты труда школьного учителя. Та или иная ступень присуждается в зависимости от уровня профессиональной квалификации, результативности работы и опыта (стажа) педагогической деятельности. Вот как выглядит часть сетки оплаты труда педагога в одном из школьных округов штата Огайо:

*Таблица 3*

**Сетка оплаты школьного учителя в США  
(доллары, в год)**

<b>Разряд</b>	<b>Бакалавр</b>	<b>Магистр</b>	<b>Доктор</b>
0 (базовый)	26 083,00	28 691,30	29 995,46
1	27 491,48	30 256,28	31 612,60
2	28 899,96	31 821,26	33 229,74
.....	.....	.....	.....
23	47 210,24	55 295,96	57 486,94
24	48 618,72	56 860,94	59 104,08

**Концепции «оплата за качество»  
в разных американских штатах**

Попытки внедрить принцип «оплата за качество» предпринимались в США на протяжении всего XX века. Первые из них базировались на оценке администратора. В 80-е гг. стала популярной идея карьерной лестницы, которая создала бы учителям возможности профессионального роста и предоставила адекватную оплату за расширившийся круг обязанностей.

Сегодня немало противников концепции «оплата за качество»: они считают, что проблемы, связанные с объективной оценкой учительского труда, являются практически не-

разрешимыми. В частности, внедрение в школы этого принципа неизбежно приведет к конкуренции между коллегами, конфликтам, создаст трудности при работе в команде.

Различные американские концепции «оплата за качество» включают в себя измеряемые показатели (достижение поставленных академических целей и успеваемость учащихся, профессиональные знания и навыки учителя), оплату дополнительных нагрузок и компенсацию за расширенный круг учительских обязанностей.

Например, в Цинциннати программа «оплата за качество» включает 16 стандартов (разработанных на основании национальных стандартов, принятых Национальным советом по разработке профессиональных стандартов качества преподавания и Консорциумом по межрегиональному оцениванию качества преподавания). Эти стандарты применяются для оценки качества преподавания в 4-х группах критериев:

- планирование и подготовка;
- создание условий и атмосферы для активного учения;
- преподавание для активного учения;
- профессионализм.

Учитель из Цинциннати может получить от 1-го до 4-х баллов в каждой из групп.

Если хотя бы в одной из них преподаватель заработает всего 1 очко, он неизбежно останется в I категории. Полученные баллы позволяют педагогу продвигаться по пяти категориям, в которых зарплата варьируется от \$30 000 до \$62 500 в год.

Это и есть его карьерная лестница.

*Низшая ступень («Новичок»).* Стаж работы не более года. В этой категории остаются и те сотрудники, которые во второй год своей работы не набирают как минимум 2 балла в какой-либо из четырех групп. Если учитель не переходит из первой категории во вторую в течение двух лет, школа должна расторгнуть его контракт.

*Вторая ступень («Начинающий»)*. В первые два года педагогу в этой категории необходимо успешно пройти курсы: «Управление классом», «Сотрудничество в обучении», «Стандарты на практике», «Работа в команде», «Развивающие практики» и др. Если учитель не переходит на следующий уровень в течение пяти лет, школа может расторгнуть его контракт. Нужно проработать минимум три года в этой категории, чтобы перейти на следующую ступень.

*Третья ступень («Продвигающийся»)*. Здесь можно находиться на протяжении всей учительской карьеры. Нужно только регулярно подтверждать свой статус. Чтобы оставаться в этой категории, необходимо набирать не менее трех очков в каждой из четырех возможных групп. Учительская зарплата автоматически увеличивается в конце первого, второго и третьего годов.

*Четвертая ступень («Продвинутый»)*. Чтобы попасть в эту категорию, требуется заработать как минимум две «четверки», одна из которых должна быть получена в третьей тематической группе (преподавание для активного учения). Зарплата на данном этапе растет в течение трех лет.

*Высшая ступень («Совершенный»)*, на которую может попасть преподаватель. Для этого ему необходимо набрать по четыре балла в каждой из четырех тематических групп. Ежегодная заработная плата продолжит расти еще на протяжении трех лет.

В рамках программы «оплата за качество» в Цинциннати существует два типа дополнительных выплат.

Первый: повышение зарплаты в том случае, если преподаватель получает докторскую степень или проходит сертификацию в Национальном совете сертификации по двум (это минимум) дисциплинам из предложенных: английский, математика, иностранный язык, физика, биология, специальное образование или преподавание в начальной школе.

Второй тип выплат: финансовое поощрение за посеще-

ние специальных курсов и тренингов по таким направлениям, как «модели реформирования и модернизации школы», «работа в команде», «как стать лидером» и «технологии». Размер поощрений за посещение тренингов может варьироваться от \$500 до \$1 000 в год.

Преподаватели из категорий «Продвинутый» и «Совершенный» получают ежегодные бонусы в размере от \$3 000 до \$5 500, если они берут на себя дополнительные обязанности: оценивание других учителей, председательство на заседаниях комиссии по составлению учебного плана, регулярные консультации и др.

Организация «Государственные школы Денвера» и Ассоциация учителей Денвера создали программу, которая связывает профессионализм и финансовое поощрение учителя с успехами учащихся. План программы был разработан при технической поддержке Центра подготовки и поддержки преподавателей г. Бостона и при финансовой помощи одного из общественных фондов города. Программа предполагает, что повышение учительской зарплаты и различные финансовые поощрения возможны только в том случае, если:

- ученики имеют хорошую успеваемость;
- учитель ставит учебные цели и задачи в зависимости от успеваемости учеников;
- прослеживается четкое соответствие между стандартами, преподаванием и оцениванием;
- есть программа профессионального развития педагога;
- в школах создана база данных успеваемости учащихся.

Вхождение в эксперимент осуществляется на добровольной основе. Как минимум 85 процентов сотрудников учебного заведения должны проголосовать за то, чтобы школа стала участницей программы «оплата за качество». Согласившиеся учителя получают разовый бонус в размере \$500.

Каждый педагог вместе с директором в письменной форме ставят перед собой две задачи. Первая должна быть выполнена всем классом без исключения. Выполнение второй предназначено для локальной группы учащихся, например, для отстающих или детей с особыми потребностями.

Учитель включает в описание заявки обоснование выбора поставленной задачи, способы оценивания ученика, ожидаемые результаты, показатели, которые, по его мнению, будут свидетельствовать о выполнении задуманного. Если реализация заявки осуществлена и преподаватель добился результата, он получает бонус.

За выполнение задачи начисляется бонус, который составляет \$500. На второй год участия в программе цена за каждое выполненное задание возрастает до \$750.

В первой трети школ-участниц для контроля над выполнением поставленных учителем задач пользуются общепринятыми стандартизированными тестами.

Во второй трети ОУ приняты специальные тесты для оценивания академических достижений, разработанные самими учителями.

В остальных учебных заведениях результат отслеживается с помощью учительских портфолио, которые включают оценки учеников и фиксируют их достижения.

Все получаемые бонусы плюсятся к базовой зарплате, которую учителя получают в соответствии со старым традиционным механизмом оплаты труда.

Таким образом, доход педагога в Денвере варьируется от \$30 000 до \$60 300 в год.

Фиксированная зарплата начинающего специалиста с дипломом бакалавра составляет в Дугласе, штат Колорадо, \$30 000 в год.

Федерация учителей Дугласа и члены Образовательного совета Дугласа в 1993/94 гг. разработали программу оплаты труда педагогов в зависимости от качества преподавания.

План программы был ратифицирован более чем 90 процентами учителей, и каждый год он снова утверждается путем ежегодного голосования.

Сегодня программа «оплата за качество» состоит из двух частей. Первая включает систему базовой оплаты труда. Для этого учитель должен пройти процесс оценки своей профессиональной деятельности. Тот, кто получил «неудовлетворительно», автоматически лишается права участвовать в бонусных программах, и его зарплата на следующий год замораживается.

Преподаватели, прошедшие сертификацию в Национальном совете по профессиональным стандартам преподавания, получают ежегодное финансовое поощрение в размере \$2 000.

*Как минимум 85 процентов сотрудников учебного заведения должны проголосовать за то, чтобы школа стала участницей программы «оплата за качество». Согласившиеся учителя получают разовый бонус в размере \$500.*

Программа бонусных поощрений никак не связана с базовой зарплатой. Учителя сами решают, в какой из бонусных программ они хотят принять участие, при этом без всякого риска для своей фиксированной зарплаты.

Программа «Выдающийся учитель» приносит преподавателям бонус в размере \$1 250. Существует четыре типа показателей для оценки выдающихся учителей – А, В, С, D.

- **Тип А** включает критерии, разработанные Национальным советом по профессиональным стандартам преподавания и Комитетом выдающихся учителей Дугласа. Педагог должен представить шесть доказательств, подтверждающих свою инновационную деятельность. Все они содержатся в портфолио, который передается администратору.

- **Тип В** подразумевает наличие портфолио, ориентированного на стандарты преподавания. Учитель, опираясь

на них, представляет подтверждение своего совершенствования. Он сам измеряет свои усилия и оценивает себя.

- **Тип С** предназначен для преподавателей, желающих пройти сертификацию в Национальном совете по профессиональным стандартам преподавания. Чтобы свести до минимума волокиту с бумагами и документами, педагоги могут внести некоторые коррективы и дополнения в свои портфолио и сдать их администратору.

- **Тип D** основан исключительно на успехах учеников. В портфолио преподаватель должен последовательно изложить цели, которые он преследовал, описать полученные результаты и ясно объяснить, в чем заключалась его роль. Портфолио рассматривается районным учительским комитетом Дугласа.

Программа групповых стимулов поощряет совместную работу педагогов и школ Дугласа, стремящихся общими усилиями повысить успеваемость учащихся. Учителя разрабатывают проект и собирают подписи в его поддержку в своем образовательном учреждении. Затем план-проект представляется для ознакомления в Совет групповых стимулов, который его изучает и дает школе разрешение приступить к реализации.

В конце года в совет поступает отчет о проделанной работе и полученных результатах. Если он сочтет, что заявленные задачи были успешно решены, преподаватели получают бонус, размер которого по подобной групповой программе составляет примерно \$400–500 на каждого представителя группы.

Программа «Блоки умений» стимулирует приобретение новых педагогических навыков. За пройденный курс учителю полагается бонус от \$250 до 500. Чтобы получить денежное поощрение, по окончании курса необходимо сдать экзамен: методист (инструктор) определяет, удалось ли педагогу успешно продемонстрировать владение новыми умениями во время занятий.

Мастеру, как и Выдающемуся учителю, требуется продемонстрировать успехи своих учеников. Он обязан пройти сертификацию национального совета или в течение двух предыдущих лет иметь статус Выдающегося учителя. Плюс к этому преподаватель должен быть лидером в своей области. Бонус Мастера равен \$2 500 в год.

Последняя из предлагаемых бонусных программ – «Дополнительные обязанности». Бонус могут заработать учителя, берущие на себя определенную дополнительную нагрузку, например, членство в районном комитете или комиссии по образованию. Средства распределяются между учителями в каждой конкретной школе и устанавливаются ее сотрудниками. Свои решения ОУ сообщают в региональные департаменты.

В 2001 г. в штате Айова было принято два законодательных акта: рассматривалось несоответствие средних учительских зарплат в Айове доходам в других штатах и нехватка кадров как в сельской местности, так и в городских школах. Районы-участники решили поднять начальную учительскую зарплату на \$1 500, чтобы минимальная зарплата педагога составляла \$28 000 в год.

*Мастеру, как и Выдающемуся учителю, требуется продемонстрировать успехи своих учеников. Он обязан пройти сертификацию национального совета или в течение двух предыдущих лет иметь статус Выдающегося учителя. Плюс к этому преподаватель должен быть лидером в своей области. Бонус Мастера равен \$2 500 в год.*

В рамках принятой программы штата Айова предусмотрена карьерная лестница. Учитель может идти по ней вверх, повышая свой статус и материальное положение. Ему нужно оставаться минимум год на каждой ступени.

*Первая ступень («Начало»).* На ней оказываются начинающие учителя с опытом работы до двух лет. Им нужно иметь лицензию, пройти подготовительный курс и по-

сещать тренинги, организованные районами-участниками программы. Для перехода на следующую ступень требуется успешно пройти через процедуру оценивания.

*Вторая ступень («Карьера»)*. На ней учителя начинают работу над индивидуальными планами профессионального развития. Районы-участники программы должны обеспечить минимальную разницу в \$2 000 в год между заработной ступени «Начало» и ступени «Карьера».

Через пять лет после перехода на уровень «Карьера» деятельность учителя оценивается. Учитель демонстрирует прогресс в навыках преподавания и успешное завершение плана профессионального развития. Если учителю не удастся успешно пройти эту процедуру, он лишается любых прибавок к зарплате.

*«Карьера II»*. На этом этапе преподаватель может стать наставником других учителей. Минимальная зарплата должна на \$5 000 превышать зарплату ступени «Карьера». Здесь преподаватель может оставаться всю жизнь. Но каждые пять лет необходимо подтверждать свой статус.

*«Завершение»*. Разница в зарплате со ступенью «Карьера» должна составлять не менее \$13 500 в год. Преподаватель, желающий подняться на эту ступень, обязан представить на рассмотрение специализированного совета свой портфолио. Результатам работы важно соответствовать стандартам преподавания штата Айова. Получив статус «Завершение», педагог берет на себя ряд дополнительных обязанностей: может стать руководителем проектов или участвовать в оценке работы других коллег.

Учителя должны отвечать ряду требований:

- Решать задачи, поставленные перед учащимися.
- Профессионально расти.
- Быть компетентными в вопросах, актуальных для позиции преподавателя.

- Заниматься стратегическим планированием своей деятельности для максимального соответствия потребностям учащихся.
- Использовать разнообразные методы отслеживания успеваемости.
- Проявлять компетентность в вопросах управления классом.

### *Библиографический список*

Документ. Как оплачивается труд учителя в Англии, Франции, Германии и США? // Управление школой. 2008. № 13 [Электронный ресурс]. URL: [http://upr.1september.ru/view\\_article.php?ID=200801302](http://upr.1september.ru/view_article.php?ID=200801302) (дата обращения: 05.06.2013).

*О.И. Долгая*

## **ЗАКОН О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКАХ В ЧЕХИИ: ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Педагогическое образование является неотъемлемой частью учебно-воспитательной системы. Учитель – одна из ключевых фигур образовательного процесса. Соответственно его профессиональная подготовка, которой в Чешских землях традиционно придавалось большое значение, играет важную роль. Образование учителей и воспитателей составляло часть государственной программы «Дальнейшее развитие чехословацкой учебно-воспитательной системы», ставшей на конец 70-х – 80е-гг. и до середины 90-х годов основой развития системы образования этой страны.

Структура подготовки учителей в Чехословакии строилась следующим образом:

– воспитателей для детских садов (материнских школ) готовили средние педагогические школы с четырехлетним сроком обучения, дававшие аттестат о среднем профес-

сиональном образовании. Получение этой специальности позволяло квалифицированно выполнять обязанности воспитателя в детских дошкольных учреждениях,

– преподавателей основных и средних школ готовили высшие учебные заведения (педагогические факультеты на правах института и педагогические факультеты университетов). Обучение профилировалось следующим образом:

преподаватель первой ступени основной школы,

преподаватель общеобразовательных предметов,

преподаватель специальных предметов,

преподаватель практического обучения,

преподаватель для народных школ искусства,

преподаватель для языковых школ,

преподаватель школ для молодежи, требующей особого попечения,

педагог-воспитатель.

Для того времени подготовка преподавателей в Чехословакии находилась на достаточно высоком уровне и отвечала существовавшим тогда задачам образования. Однако в этих задачах мало внимания уделялось индивидуальному развитию каждого ребенка, его психологическим особенностям. Соответственно и в образовании учителей упор делался на приобретение знаний и умений, овладение методами и способами обучения, необходимыми для работы в единой школе, по единым учебным планам и программам, не требующим от учителей и воспитателей творческих усилий, а лишь простого воспроизведения энциклопедических знаний.

Модернизация образования в Чешской Республике после 1989 года, вызванная необходимостью повышения его качества, отменила единые школы, единые программы и единый учебный план. Назрела потребность и определенных изменений в педагогическом образовании, которое должно соответствовать новым требованиям. Хотя речь не идет о радикальном реформировании этой области.

В «Белой книге» ЧР (2001 год), являющейся программным документом чешского образования, говорится об изменении роли и профессиональных перспектив педагогических работников. Ставится задача изменения понимания и результатов педагогической деятельности во всех образовательных учреждениях, усиления социально-профессионального статуса педагогических работников, повышения качества их подготовки и дальнейшего образования, создания условий для карьерного роста и повышения мотивации к личным и коллективным достижениям.

Повышение качества подготовки педагогических работников названо важнейшим фактором успешного развития всей системы образования Чехии.

В «Белой книге» приводятся основные направления повышения эффективности деятельности педагогических работников:

1. *определить квалификационный уровень всех категорий педагогических работников.* В данном пункте речь идет о создании правовых документов, устанавливающих различные категории педагогических работников, содержащих набор основных квалификационных требований к этим категориям. Подчеркивается необходимость законодательно утвердить возможный минимальный уровень образования для учителей и других работников сферы образования. Так, для преподавателей 1-й ступени основной школы, учителей специальных образовательных программ, учителей общеобразовательных предметов в основных и средних школах, учителей профессиональных предметов средних школ и высших профессиональных школ профессиональная подготовка должна быть на уровне магистра; учителя материнских школ (детских садов), мастера специального воспитания и социальные педагоги (педагоги внеклассного времени, воспитатели) должны иметь квалификацию не ниже бакалавра, полученную в высших учебных заведениях или

в высших профессиональных школах. Кроме того, должны быть созданы учебные программы на уровне высшего образования для всех других категорий педагогических работников в сфере образования.

2. *повысить качество образования педагогических работников.* В этом пункте особо подчеркивается усиление педагогической и психологической подготовки всех категорий педагогических работников: усвоение ими необходимых педагогических компетенций и прохождение качественной педагогической практики в процессе обучения. Для реализации этой цели предполагается создать сеть опытных школ-лабораторий, где будущие учителя могут получить необходимый первоначальный опыт преподавательской деятельности.

3. *достроить систему повышения квалификации педагогических работников.* Комплексная система дальнейшего образования должна служить не только профессиональному развитию отдельных педагогических работников (их карьерному росту и улучшению материального положения), но будет помогать отдельным школам в выполнении поставленных новых задач. Эта система организационно и методически будет включена в сеть краевых центров управления образованием, а также будут привлечены все высшие учебные заведения, готовящие педагогических работников, педагогические ассоциации, будет использоваться опыт лучших школ и учителей. Местные и краевые органы должны иметь в виду, что учреждения повышения квалификации педагогических работников не могут находиться далеко от их места работы.

4. *создать систему карьерного роста и оплаты труда педагогических работников.* Должны быть законодательно оформлены и материально обеспечены условия карьерного роста педагогических работников, основанные на дифференциации и определении квалификационных предпосы-

лок такого роста. Должна быть создана шкала оценки деятельности педагогических работников.

*5. повысить научный и педагогический уровень педагогических работников в секторе высшего образования в системе образования.* Всячески необходима поддержка творческой и научно-исследовательской деятельности преподавателей, служащей повышению их профессиональной квалификации.

*6. повысить уровень оплаты труда педагогических работников.* Реализовать принцип, что средняя оплата труда преподавателя в системе государственного образования должна составлять не менее 130 % от средней зарплаты работников народного хозяйства.

О внимании со стороны государства к педагогическим работникам и о понимании важности их для улучшения качества образования в Чехии говорит принятие в 2004 году (вступил в силу с 1 января 2005 года) закона о педагогических работниках. В законе рассматривается сама общая категория – «педагогический работник» – и конкретные представители: учитель, воспитатель, специальный педагог, психолог, воспитатель продленного дня, ассистент педагога, тренер, ведущий педагогический работник.

Педагогическим работником является тот, кто осуществляет образовательную, воспитательную, специально-педагогическую или психолого-педагогическую деятельность, направленную непосредственно на учащегося; служащий государственных органов, регулирующих деятельность учебных заведений, директор школы. Кроме того, педагогическими работниками являются служащие органов социальной опеки, осуществляющие педагогическую деятельность.

В законе прописаны требования, которым должен соответствовать каждый педагогический работник:

– обладать полными правами;

- иметь профессиональную квалификацию для выполнения прямой педагогической деятельности;
- быть безупречным. Имеется в виду не судимый за умышленные преступные действия, и не связанный с какой-либо деятельностью, могущий нанести вред педагогической деятельности;
- быть физически и психически здоровым;
- знать чешский язык. Если педагогический работник получил свою квалификацию на другом языке (не на чешском), он должен сдать экзамен по чешскому языку в рамках программы повышения квалификации или в языковой школе, обладающей правом приема государственного экзамена по чешскому языку.

Как и все современное чешское образование педагогическое образование строится на основе образовательных программ.

Высшим уровнем этой системы является Народная программа образования, которая разрабатывается Министерством просвещения, молодежи и спорта, обсуждается и принимается совместно с народными депутатами. В ней отражены общие цели воспитания и обучения, сформулированные в Белой книге и в Школьном законе, ключевые компетенции, направленные на развитие личности, воспитание гражданина и на подготовку к продолжению образования и к практической жизни. Программа включает также общие области содержания образования, которые наиболее ответственны для реализации поставленных целей.

Наряду с Народной программой для каждой отдельной области образования министерством разрабатывается своя образовательная программа. Для области неполного среднего профессионального образования, полного среднего профессионального образования и высшего профессионального образования такие программы разрабатываются совместно с соответствующими отраслевыми министерствами.

*Образовательная программа* для отдельных областей образования содержит:

1. Конкретные цели образования, которые соответствуют общим целям, сформулированным в Народной образовательной программе;

2. Характеристику области образования, продолжительность дневной, заочной, дистанционной или комбинированной формы обучения, условия приема абитуриентов, общие требования к состоянию их здоровья, установленные министерством здравоохранения для этой области образования;

3. Обязательный минимум содержания образования для этой области образования, которое школа должна обеспечить учащимся;

4. Учебный план, содержащий минимальное и максимальное число учебных часов для каждого учебного года, входящего в образовательную программу, принципы установления количества часов для отдельных предметов или групп предметов, включая практическое обучение;

5. Организационные условия обучения на дневной, заочной, дистанционной или комбинированной форме;

6. Условия окончания обучения в данной области образования и получения диплома;

7. Перечень требований к материальной оснащенности учебного заведения, санитарные нормы, установленные министерством здравоохранения.

Система образовательных программ направлена на расширение самостоятельности учебных заведений, на вариативность содержания обучения, учитывание интересов и способностей каждого человека, что должно обеспечить повышение качества образования.

В законе о педагогических работниках подробно прописывается, по какой образовательной программе должен быть подготовлен тот или иной педагогический работник.

Вариативность образования в настоящее время, в том числе и педагогического, выражается в том, что преподаватель одной и той же специальности может получить квалификацию путем прохождения разных образовательных программ.

Так **учитель материнской школы** (детского сада) получает свою квалификацию следующими возможными путями: высшее образование по аккредитованной программе в области педагогических наук, ориентированной на педагогику дошкольного возраста; высшее специальное образование по аккредитованной образовательной программе в трехлетней высшей профессиональной школе (на базе четырехлетней средней профессиональной школы либо гимназии) по специальности «учитель дошкольного обучения»; полное среднее образование (четырёхлетняя средняя профессиональная школа) по программе, направленной на подготовку учителя дошкольного обучения.

Учитель материнской школы, работающий в классе или дошкольном учреждении с детьми со специфическими образовательными потребностями, должен получить специальную квалификацию по программе высшего образования в области педагогических наук, направленной на специальную педагогику, либо по программе бакалавра в области специальной педагогики, либо по программе непрерывного образования в высшей школе по специальности «специальная педагогика».

Здесь необходимо отметить, что в отличие от предыдущего педагогического образования, когда учителю материнской школы достаточно было полного среднего образования, в новом законе упор делается на программы высшего образования, которые, безусловно, станут единственно возможными для получения данной квалификации.

**Учитель первой ступени основной школы** (учитель начальной школы 1 – 5 классы) получает необходимую

квалификацию по аккредитованной магистерской программе в области педагогических наук, направленной на: 1) подготовку учителя первой ступени основной школы, 2) педагогику дошкольного возраста, либо 3) по бакалаврской программе в области педагогических наук по специальности «учитель первой ступени основной школы», 4) либо по программе непрерывного образования, предоставляемого высшей школой по специальности «учитель первой ступени основной школы», «учитель второй ступени основной школы».

Учитель первой ступени основной школы, работающий в классе или в школе с детьми со специфическими педагогическими потребностями должен получить свое образования по магистерской программе в области педагогических наук, направленной на специальную педагогику, либо по программе бакалавра, направленной на изучение специальной педагогики, либо по программе непрерывного образования «специальная педагогика» в высшей школе.

**Учитель второй ступени основной школы (6–9 классы)** получает профессиональную квалификацию через высшее образование по аккредитованной магистерской программе:

1) в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя общеобразовательных предметов на второй ступени основной школы,

2) в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя общеобразовательных предметов на второй ступени основной школы или общеобразовательных предметов в средней школе,

3) в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя общеобразовательных предметов средней школы,

4) по программе, отвечающей характеру предмета обучения.

Учитель второй ступени обучения основной школы может получить высшее образование по программе бакалавра в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя второй ступени основной школы.

Третьей возможностью является получение соответствующей квалификации по программе непрерывного образования, предоставляемой высшей школой и направленной на подготовку учителя второй ступени основной школы.

Учителя второй ступени основной школы, работающие в специальных классах или школах, получают квалификацию по программам 1) магистра в области педагогических наук по специальной педагогике, 2) бакалавра по специальной педагогике, 3) по программе непрерывного образования «специальная педагогика».

Что касается **учителя средней школы**, то **учитель общеобразовательных предметов** получает высшее образование по одной из следующих программ магистра:

в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя общеобразовательных предметов средней школы,

в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя общеобразовательных предметов второй ступени основной школы и учителя общеобразовательных предметов средней школы,

по специальности, соответствующей характеру учебного общеобразовательного предмета.

По программе бакалавра в области педагогических наук по специальности «учитель средней школы».

По программе непрерывного образования, предоставляемого высшей школой, направленной на подготовку учителя средней школы.

**Учитель специальных предметов в средней школе** получает высшее образование по аккредитованным магистерским программам: 1) в области педагогических наук, на-

правленной на подготовку учителя специальных предметов в средней школе, 2) по специальности, отвечающей характеру специального учебного предмета. Образование по этой программе обязательно должно быть дополнено получением высшего образования по программе бакалавра в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя средней школы, либо по программе непрерывного образования по специальности «учитель средней школы» или «педагогика».

**Учитель практического обучения** получает образование следующими возможными путями:

- высшее образование по специальности, соответствующей характеру практического обучения,

- высшее образование по программе бакалавр в области педагогических наук, направленной на подготовку учителя средней школы,

- по программе непрерывного образования, направленной на подготовку учителя средней школы или на изучение педагогики,

- высшее специальное образование по программе образования в высшей профессиональной школе по специальности, отвечающей характеру практического обучения плюс к этому высшее образование по программе бакалавра в области педагогических наук по специальности «учитель средней школы» или «педагогика»,

- полное среднее образование по специальности, соответствующей предмету практического обучения плюс высшее образование по программе бакалавра по специальности «учитель средней школы» или «педагогика»,

- полное среднее образование по специальности, соответствующей предмету практического обучения плюс высшее образование по программе непрерывного образования по специальности «учитель средней школы» или «педагогика» плюс практика по специальности не менее трех лет.

Точно так же в законе подробно расписаны все возможности получения соответствующей квалификации всеми другими категориями педагогических работников – это учителя специальных предметов творческой направленности в художественной школе, в консерватории, в высшей профессиональной школе, учителя языковых школ, преподаватели в системе непрерывного образования педагогических работников, преподаватели религии, работники органов социальной опеки, воспитатели, педагоги свободного времени, специальные педагоги, психологи, ассистенты педагога, тренеры.

Все эти категории имеют также многовариантные способы получения необходимой квалификации. Как правило, это высшее образование по программам магистра или бакалавра в области педагогических наук по соответствующей специальности. Либо высшее специальное образование (магистр или бакалавр), которое обязательно должно дополняться изучением программы той или иной педагогической направленности.

На основе изученного материала можно сказать, что все категории педагогических работников в Чешской Республике получают высшее образование тем или иным способом. Однако для некоторых категорий – учитель дошкольного образования, учитель практического обучения, учитель специальных предметов в основной художественной школе, воспитатель, педагог свободного времени, ассистент педагога, тренер – допустимо иметь квалификацию, соответствующую полному среднему образованию, в дополнение к которой они должны пройти обучение по одной из программ, направленных на изучение педагогики.

Есть в законе о педагогических работниках раздел, посвященный непрерывному образованию. В нем говорится, что все педагогические работники обязаны периодически повышать свой профессиональный уровень, дополняя

и обновляя полученную квалификацию. Организует дальнейшее образование педагогических работников директоров совместно с соответствующим специальным органом, исходя из потребностей и интересов своих работников. Такое образование осуществляется в высших учебных заведениях или других образовательных организациях, аккредитованных министерством просвещения. Министерство юридически устанавливает пути и условия получения дальнейшего образования. Педагогический работник должен в течение учебного года не менее 12 рабочих дней посвятить повышению своей квалификации. Это время оплачивается. Кроме того, педагогический работник, прошедший курс дальнейшего обучения, получает прибавку к своей заработной плате.

Министерство контролирует образовательные учреждения и программы, аккредитованные для дальнейшего образования, и в случае выявления недостатков может эту аккредитацию отозвать.

В законе о педагогических работниках есть пункт, посвященный карьерному росту. Каждый педагогический работник должен иметь сведения о своей деятельности, выполненные по установленной министерством форме: имя, фамилия, дата и место рождения педагогического работника, дата освидетельствования, обозначена карьерная ступень и приведены данные о конкретной профессиональной деятельности, методической, методологической, специфической работе, повышении квалификации, педагогической практике. На основании этих сведений и в соответствии с имеющимся перечнем условий карьерного роста педагогический работник может подниматься по ступеням.

#### *Библиографический список*

Долгая О.И. Закон о педагогических работниках в Чехии: повышение качества педагогического образования // Право и образование. 2006. № 5. С. 40–47.

## **О СТАТУСЕ УЧИТЕЛЯ В ... КИТАЕ**

По мнению китайцев, профессия учитель превосходна как никакая другая.

Преподаватель из Китая рассказал о социальном статусе учителя в своей стране.

Во все времена профессия учитель в Китае являлась одной из самых уважаемых, почетных и ответственных, ведь именно учитель в ответе за то, чтобы передать знания и истину детям. Учитель, прежде всего, должен выступать примером для подражания, а также воспитывать в каждом ученике дух доброты и милосердия, иными словами, он своим образом жизни и поведением должен оказывать особое влияние на ученика, чтобы вдохновлять его.

День учителя в Китае отмечают с 1985 года 10 сентября. Интересно, что это первый в Поднебесной профессиональный праздник. Дело в том, что правительство КНР рассматривает сферу образования как фундамент, на котором строится общая ситуация в стране, т. е. развитие народного хозяйства и общества. Как известно, уважение к учителю, является прекрасной китайской национальной традицией.

Сегодня руководство страны уделяет серьезное внимание созданию преподавательской базы и непрерывному повышению социального статуса преподавателей. В 1903 году в Китае был обнародован «Закон о преподавателях Китайской Народной Республики», который содержит четкие положения о правах и обязанностях преподавателей, о цензе и приеме на работу преподавательских кадров, о воспитании и подготовке преподавателей, а также об их проверке, поощрении, зарплате, и о юридической ответственности. В настоящее время корпус китайских преподавателей вступил на рельсы правового строительства. По мере стремительного развития образования в последние годы в Ки-

тае наблюдается заметный рост профессионального мастерства педагогов.

В целях повышения, квалификации педагогов правительство разработано программу по созданию союза сетевого обучения преподавателей. Цель этой программы – модернизация средств обучения преподавателей посредством образовательной сети для преподавательских кадров, а также при помощи спутникового телевидения и Интернета предоставлять педагогам возможность постоянного обучения – проводить масштабную, высококачественную, всестороннюю подготовку и обучение учителей начальных и средних школ.

Согласно закону «Об учителях», в стране осуществляется режим учительского ценза, внедряется план по подготовке миллионов директоров школ с целью дальнейшего повышения управленческого уровня учебных заведений. В настоящее время среди преподавателей вузов 9,5 % профессоров и 30 % доцентов. Молодежь и люди среднего возраста являются ведущей силой педагогики, а в вузах преподаватели в возрасте моложе 45 лет составляют около 80%. Преподаватели вузов ведут научные исследования и являются главной силой в этой области. Сегодня во всех вузах работают 280 академиков АН Китая, или 39,6 % от общего числа действительных членов АН Китая. 234 академиков Академии инженерных наук Китая, или 33,2 % от всех членов АИН Китая.

Согласно статистическим данным, за более 20 лет реформы образования заработная плата преподавателей вузов, учителей начальных и средних школ выросла соответственно в 17,8 и 10,9 раза. В самом начале проведения политики реформ и открытости по уровню доходов учителя всегда занимали одно из самых последних мест. В 2008 г. среднегодовой размер оплаты труда преподавателей превысил 23,3 тыс. юаней (прирост по сравнению с 2005 годом – 2,5 тыс. юаней, по сравнению с 1985 годом – 22,1 тыс. юаней), учителей средних и начальных школ ~ 15,3 тыс. юаней (на 658

юаней больше, чем в 2004 г., на 13,2 тыс. юаней больше, чем в 1985 г.).

Что касается жилья, то нехватка квартир была серьезной проблемой многих китайских педагогов – еще в 1993 году на каждого педагога в среднем приходилось лишь 6,9 кв. м жилья, что на 0,6 кв. м ниже среднего уровня городских жителей. К концу 1999 года этот показатель достиг 10,3 кв. м, а в 2005 году на каждого педагога приходилось в среднем до 22,05 кв. м.

По данным министерства просвещения КНР, за чуть более 10 лет в строительство квартир для учителей и преподавателей было вложено 167,3 млрд юаней (1 доллар = 8,27 юаней). За счет этих средств были построены квартиры общей площадью в 200 млн кв. м.

В 2008 году во время празднования Дня учителя премьер-министр КНР Вэнь Цзябао поздравил более 10 млн учителей и педагогов всей страны. «Во всех долгосрочных планах мы берем за основу образование», – сказал Вэнь Цзябао во время посещения 83-летней учительницы-пенсионерки второй экспериментальной школы Пекина Хо Маочжэн. Он сказал, что обеспечение школьного образования есть первейшая задача правительства.

Во время беседы с профессором университета «Цинхуа» доктором Яо Цичжи Вэнь Цзябао подчеркнул, что одновременно с развитием фундаментального образования необходимо всемерно развивать высшее образование, в ключевых научно-исследовательских институтах и важных сферах научного исследования Китай введет систему набора талантов со всех концов мира.

В настоящее время в Китае работать учителем – почетно, популярно и престижно. «Профессия педагога превосходит, как никакая другая под солнцем», – сказал премьер Госсовета КНР Вэнь Цзябао. Успехи каждого человека неразрывно связаны с тем опытом и знаниями, которые пере-

дали нам учителя. Мы не должны забывать об этом, и должны быть благодарны им всю жизнь.

Кстати, сегодня практически для всех жителей поднебесной «Учитель учителей» – Конфуций (Кун-Цзы) (551–479 гг. до н.э.) – великий древнекитайский педагог, философ, мыслитель и политик, создатель одной из первых зрелых философских концепций и родоначальник конфуцианства – идейного течения, просуществовавшего более двух тысячелетий. Основанная им философская частная школа оказала глубочайшее влияние на различные аспекты общественной жизни Древнего Китая и до сих пор продолжает пользоваться огромным уважением. Конфуцианство приобретает все большую популярность в мире, становится одним из важных символов культуры Востока.

Учение Конфуция очень богатое по смыслу и содержанию, многое из него по-прежнему обладает большой силой и актуальностью. Известные слова, цитаты, высказывания, а также основополагающие каноны поведения и идеи Конфуция в течение многих столетий в Китае являются обязательным учебным пособием для всех учащихся.

Конфуций воспитал около 3000 учеников, его учение ратует за человеколюбие и управление государством и народом с помощью добродетели, делает акцент на уважении ритуала и нравственно-этических норм, в основе которых лежат почтительность сына к отцу и уважение к старшим по возрасту.

***ГЭН Хайтянь,**  
преподаватель Уссурийского государственного  
педагогического института*

#### ***Библиографический список***

Барановский Е. О статусе учителя в ... Китае [Электронный ресурс]. URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?auto-com=blog&blogid=479&showentry=3057> (дата обращения: 05.06.2013).

## **ЭЛИТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Образовательный процесс занимает важнейшее место в рекрутировании элиты. Повышение качества элиты напрямую связано с качеством образования в той или иной стране и непосредственно с образованием, получаемым элитой. Особую роль образование играет в постиндустриальном, информационном обществе, в котором огромное значение приобретают инновационные способности элиты, умение нестандартно мыслить, способности к оригинальному решению проблем, многие из которых принципиально новы для человечества. Вступая в XXI век, мы в полной мере можем осознать не только важность этой проблемы, но и ее масштабность, наметить подходы к ее решению, ее практической реализации.

Пожалуй, наиболее отчетливо эта проблема осознается в самых развитых, продвинутых странах. Там идет настоящая охота за талантами во всех важнейших областях человеческой деятельности – в политике, бизнесе, науке, искусстве (в том числе поиски их и за рубежом, иницилирующие «утечку мозгов» из менее развитых стран, еще более увеличивая свой научно-технический отрыв от них).

В информационном обществе неизбежно возрастают требования к самой образовательной системе. Постиндустриальные структуры постоянно остро нуждаются в производстве высококвалифицированной элиты, меритократии.

Мировая философско-социологическая мысль все более приходит к выводу, который на первый взгляд может показаться недемократическим: научный и в целом культурный потенциал в странах определяется не столько средним уровнем участников социально-экономического процесса, сколько потенциалом ее культурной элиты. Именно поэтому особо важная задача системы образования – поиск и развитие по-

тенциальных способностей и талантов, прежде всего подрастающего поколения.

Войдет ли Россия в XXI век как великая держава или же окажется на периферии человеческой цивилизации? Наше будущее закладывается сегодня, оно в решающей степени будет определяться молодым поколением, которое начинает жить и творить в новом тысячелетии. В современном мире стать процветающей страной может только такое государство, которое создает максимальный простор для реализации творческих потенций человека, для выявления талантов и способностей людей и сумеет поставить их на службу обществу. Известно, что коммуникационные способности, например качества лидера, формируются уже в раннем возрасте.

Для того чтобы выявить и развить эти таланты, нужны определенные предпосылки. Среди них – создание молодому поколению равных стартовых возможностей для вступления в конкурентную борьбу, чтобы получить образование самого высокого уровня. Именно при этом условии к высшим, наиболее престижным позициям в обществе придут действительно наиболее талантливые, честные люди, могущие обеспечить оптимальное управление обществом.

Таким образом, любая социальная система, особенно в условиях постиндустриального общества, нуждается в системе элитного образования, желательно как можно более открытого. В современных условиях та система, которая закрывает путь наверх талантам (или хотя бы ставит препоны на их пути), обречена.

Прежде чем перейти к проблемам элитного образования в России, обратимся к мировому опыту развитых стран Запада, в частности Соединенных Штатов, но отнюдь не для того, чтобы его копировать, переносить в непреобразованном виде на российскую почву, а для того, чтобы учесть все его позитивные и негативные стороны.

*Понятие элитного образования.* Термин «элитное об-

разование» используется в литературе неоднозначно, порой в разных смыслах. Прежде всего, элитным называют образование высокого качества. Под ним понимают также образование, нацеленное на подготовку элиты, – политической, экономической, культурной. Кого готовить к занятию элитных позиций? Выходцев из элитных семей, из богатых и знатных, подготавливая замену родителей детьми, чтобы воспроизводить элиты таким «естественным» способом? Или же следует искать одаренных детей, талантливую молодежь во всех социальных стратах общества? Первый подход (назовем его «элитарным образованием») означает систему закрытого образования, он обрекает на деградацию элитное образование, да и саму подобную элиту. Применительно к России это означало бы подготовку к элитным позициям детей высших государственных чиновников и «новых русских», имеющих возможность нанимать дорогостоящих репетиторов, причем из преподавателей элитных учебных заведений. И только второй подход отвечает задаче создания элиты высокого качества, действительно лучших, отборных – в интеллектуальном и этическом плане. Это должна быть открытая система элитного образования, и уже поэтому она более предпочтительна.

Порой под термином «элитное образование» подразумевается образование для элиты, для выходцев из высших привилегированных классов и страт общества. Для того чтобы не смешивать эти значения, мы вводим в этом случае термин «элитарное образование». Таким образом, элитарное образование – это образование для узкого круга, предназначенное для выходцев из знатных («элита крови») и наиболее состоятельных семей (элита богатства). В этом случае неизбежно возникает вопрос о степени открытости системы образования. Ясно, что элитарное образование – это закрытая система. А термин «элитное образование» используется по отношению к такому типу высококачественного образования, которое носит открытый характер, т.е. им охвачены дети, от-

личающиеся высокими интеллектуальными способностями, выходцы из любых социальных слоев, классов, групп, где критерием отбора являются не знатность, богатство или связи, но именно интеллектуальные и иные качества личности, ее таланты.

Термин «элитное образование» порой используют и в родовом значении, которое относится как к закрытому, так и к открытому высококачественному образованию. Заметим также, что в процессе развития образовательных учреждений различаются, а затем (особенно в современных условиях) все более расходятся два типа элитного образования – естественнонаучного и гуманитарного (Ч. Сноу писал по этому поводу о дивергенции двух типов культур). Соответственно, можно различать также социально-политическое и общекультурное элитное образование. Их различие связано прежде всего с тем, что первое ориентировано на подготовку политико-административной элиты, а второе – на подготовку культурной элиты, создателей духовных ценностей. Как мы увидим ниже, институт образования исторически возник именно как элитное образование для выходцев из элитных семей (подавляющее большинство населения на начальных ступенях развития общества обходилось без специальных образовательных институтов, вернее, образование было имманентной функцией рода, племени, семьи). И лишь позднее в ходе исторического развития институты образования становятся более широкими, более открытыми, включающими неэлитные страты общества, и, наконец, институтами массовыми. Интересно, что в России при советской власти произошла инволюция этого процесса, когда после Октябрьской революции элитное образование было уничтожено или ушло в тень, и лишь через несколько десятилетий возникло движение по воссозданию элитных институтов образования (особенно это относится к среднему образованию).

В конце XX века можно зафиксировать общемировую

тенденцию – движение к демократизации образования, т.е. от элитарного образования, ставящего людей в неравные условия конкуренции за получение доступа к образованию высшего качества и означающего дискриминацию по социальным, а также национальным и иным критериям, к элитному, где образование высокого уровня дополняется его большей открытостью. Вместе с тем следует признать, что до сих пор открытость элитного образования никогда не была полной, это именно тенденция (причем пока еще слабая), как бы один из векторов всемирного образовательного процесса. Нельзя не отметить также то обстоятельство, что ряд социологов выражают свои опасения по поводу возможного опошления самой идеи элитного образования, порождающего порой псевдоэлиту или квазиэлиту.

*Из истории элитного образования.* История элитного образования включает развитие элитных образовательных систем и институтов, а также элитопедагогики. Она особенно интересна с точки зрения впитывания современными образовательными институтами традиций, накопленного многовековым опытом элитного образования. Интересен и поучителен также опыт отказа от этих традиций (например, в России в послереволюционный период).

На заре человеческой истории на протяжении десятков тысяч лет образование было неотделимо от жизни рода, затем семьи: мать выступала в роли педагога по отношению к дочери, отец – по отношению к сыну, им ассистировали бабушки, дедушки, соплеменники (т.е. специального института образования не существовало, он зародился на позднейшей стадии развития первобытного общества, точнее, на стадии его разложения и складывания классово-дифференцированного общества). Со временем домашнего образования оказалось недостаточно, прежде всего для тех, кто готовил себя (или кого готовили) на роль вождя племени, шамана или жреца. А в условиях растущего разделения труда, когда человеку по-

требовался значительно больший объем информации, стали создаваться специализированные образовательные институты; в это время возникает и профессия педагога. Одновременно обнаружилось, что система разделения труда требует различного уровня подготовки, соответствующего квалификации того или иного рода деятельности.

Как уже отмечалось, первые образовательные институты возникли как институты элитные. Само получение образования означало выделение индивида, приобретшего определенные знания, из числа прочих членов племени, возвышение над ними. Получение образования было и ценностью в себе, выступало как элитизация личности и вместе с тем было средством для занятия высокого положения в общине. Сами образовательные институты носили практически полностью элитный характер, и лишь много позже расширили круг принимаемых учащихся (это относится прежде всего к Древней Греции).

Великие античные философы были, как правило, основателями собственных школ, проявили себя как выдающиеся педагоги (Фалес, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур) [Ашин и др., 1998]. Во многом благодаря их деятельности древняя Греция стала колыбелью европейской цивилизации. Например, наставником Александра Македонского был Аристотель, наставником Нерона – Сенека (впрочем, Сенеке не удалось укротить неистовый характер Нерона, превратившегося в жестокого тирана, по приказу которого его учитель должен был кончить жизнь самоубийством).

К периоду, который знаменитый немецкий философ К. Ясперс назвал «осевым временем» истории (VI–IV века до н.э.), относятся и первые классические образцы рефлексии по поводу сущности элитного образования, его содержания (возникает элитопедагогика) и его предназначения.

Одна из первых целостных систем элитного образования была разработана Конфуцием. Эта система влияла на культу-

ру Китая и всей Восточной и Юго-Восточной Азии на протяжении двух с половиной тысячелетий и продолжает влиять на нее. Это была не только система получения знаний, но прежде всего духовного, нравственного самосовершенствования.

Проблемой для Конфуция была не только подготовка к государственному управлению «сына правителя» и администраторов-чиновников, но более широкое воспитание «благородного мужа», каковым он считал не просто выходца из высших слоев общества, но человека, получившего широкое и глубокое образование и только в силу этого приобретшего право на занятие высокого (элитного) государственного поста. Это право проверяется системой строгих экзаменов, и только по их результатам человек может быть допущен к занятию административной должности. Его идеалом было воспитание совершенного (элитного) человека, стремящегося к добродетели, к знанию, осознающего свою ответственность. И так, «благородный муж», т.е. человек элиты, является таковым в силу воспитания в себе высоких моральных качеств благодаря образованию. И перед человеком незнатного происхождения может открыться возможность войти в элиту общества, если он обнаружит большие способности, будет усердно трудиться, проявит себя как добродетельная личность. Строгий отбор, экзамены на административные должности Конфуций считал важнейшим средством повышения уровня государственного управления. Это была первая образовательная система, которая включала элементы того, что в будущем будет сформулировано как принцип равных возможностей в области образования.

Часто первые образовательные учреждения носили эзотерический характер, создавались для узкого круга избранных. Так, школа Пифагора имела вид тайного союза, с жесткой системой индивидуального отбора кандидатов и посвящения «избранных» в тайны учения: высшей целью обуче-

ния было достижение совершенства личности. Учение пифагорейцев воспринималось как тайна, знать которую позволялось только адептам, которые рассматривали себя как элиту общества.

Неформальной элитной школой был знаменитый кружок Сократа. Ученики Сократа прославили его методы элитопедагогтики: обогащение человека знанием, умение мыслить диалектически; он выделял людей, быстро усваивающих науку, умеющих, как писал его ученик Ксенофонт, использовать знание для руководства людьми, чтобы сделать их счастливыми.

Целостная система элитного образования была разработана Платоном. Как большинство выдающихся философов античности, в том числе его ученик Аристотель, он считал, что разрабатываемая им философия – не для толпы, но для избранных, и потому не подлежит массовому тиражированию, она предназначена для подготовки элиты – стражей, офицерства и сверхэлиты – аристократии духа. Платон воспроизводит древний восточный миф о том, что при сотворении людей Бог примешал к каждому человеку определенный металл: людям, достойным стать правителями, – золото, стражам – серебро, ремесленникам и земледельцам – медь и железо. И хотя Платон не был свободен от консервативной установки о том, что представители различных классов, слоев общества «большой частью» рождают себе подобных, он не абсолютизировал этот тезис, признавая, что «все же бывает, что от золота рождается серебряное потомство, а от серебра – золотое; то же – и в остальных случаях» [Платон, 1994, т. 3]. Так что классовый признак не является строго наследуемым, и поэтому необходимо более способных из низших слоев переводить в высшие, а менее способных детей из высших слоев – в низшие.

Выявление способностей ребенка и молодого человека происходит, по Платону, в процессе воспитания и образо-

вания. И особую роль для общества имеет воспитание и образование будущих правителей. Как видим, взгляды Платона откровенно аристократичны, но критерий аристократизма для Платона – не родовитость, не богатство, а высокие интеллектуальные и моральные качества. Это люди долга и чести, призванные взять на себя ответственность за судьбы страны. И при выборе достойнейших для занятия элитных позиций селекторат должен пренебречь родственными или дружескими связями, что совершенно необходимо для поддержания статуса элиты, легитимизации ее позиций. От селектората (которым являются философы-правители) требуется высокая принципиальность, и «если ребенок родится с примесью меди или железа, они никоим образом не должны иметь к нему жалости, но поступать так, как того заслуживают его природные задатки, т.е. включать его в число ремесленников или земледельцев; а если у последних родится кто-нибудь с примесью золота или серебра, это надо ценить и с почетом переводить его в стражи». Готовность отрешиться от родственных чувств и личных симпатий – тот оселок, на котором можно проверить нравственные качества лиц, осуществляющих селекцию; только на этой основе можно преодолеть протекционизм, nepoтизм и тем предотвратить вырождение элиты. По Платону, для того чтобы стать правителями, мало природных задатков, надо их выявлять и развивать в процессе воспитания, совершенствоваться в процессе зрелого опыта. Наставники, предлагая детям различные упражнения, причем сложные, должны изучать наклонности и способности каждого ученика, и особое внимание уделять тем, в которых они разглядели потенциальных правителей. Созданная Платоном Академия просуществовала почти тысячелетие.

Другой классик элитопедагогике – Аристотель создал в Афинах элитное учебное заведение – Ликей, соединявший учебную функцию с разработкой философских и научных знаний. Он также ставил задачей воспитание духовной ари-

стократии, или «элитизацию» личности, причем полагал, что глубины философии доступны лишь избранным. Кстати, его знаменитый ученик Александр Македонский упрекал своего учителя в том, что он обнародовал свое учение, предназначенное только для узкого круга, считая, что этим он подрывает авторитет правителя. «Чем же будем мы отличаться от остальных людей, если те же самые учения, на которых мы были воспитаны, сделаются общим достоянием? Я хотел бы превосходить других не только могуществом, сколько знаниями о высших предметах» [Плутарх, 1990, т. 2, с. 22, 23]. Собственно, его учитель и считал знание о первопричинах мира, о сущем высшим качеством человека, свидетельством его элитности. Мы можем только сказать об определенной размытости понимания и Платоном, и Аристотелем статусной элиты и элиты меритократической. Древнегреческие учебные заведения можно различать по степени их открытости (от закрытой школы Пифагора до более открытых школ Платона и Аристотеля).

В Древнем Риме образование носило аристократический, статусный характер и было более прагматическим, практически ориентированным. Молодой аристократ воспитывался сначала в семье, тут же часто и получал начальное образование. Следующей ступенью была грамматическая школа, где преподавались греческий и латинский языки и литература, затем шла риторическая школа, имевшая главной целью развитие ораторского искусства.

В раннем средневековье образование будущей политической элиты носило в основном домашний характер. Средневековое мировоззрение определялось прежде всего учением о небесной и земной иерархии; средневековая система образования отражала эту иерархию, носила сословный характер. Господство «элиты крови» предопределяло закрытость аристократического обучения, которое первоначально имело преимущественно придворный характер. Но монополия при-

дворного образования закончилась в связи с созданием школ при монастырях, некоторые из них отличались высоким уровнем учености. В XII–XIII веках появились первые университеты. Сначала они были полностью ориентированы на обслуживание интересов церкви, готовя теологов, специалистов по церковному праву. Затем обучение в них стало носить более светский характер. В университетах изучалась аристотелевская логика, физика, латынь, греческий, метафизика, математика и другие дисциплины. Студент получал степень бакалавра, а затем магистра. Позже в качестве высшей ученой степени вводится степень доктора. Университеты в значительной степени носили интернациональный характер, студенты могли переходить из одного европейского университета в другой, из университета французского – в немецкий или итальянский; такие переходы облегчались обязательным знанием латыни, на которой и читались лекции. Несмотря на засыле религиозной догматики, университеты способствовали развитию наук; регулярные дискуссии, проводившиеся в них, развивали мышление, дисциплинировали его. В университетах формировались определенные традиции, продолжившиеся в эпоху Возрождения (особую роль в XV веке сыграла Флорентийская академия) и в Новое время, когда именно с университетами, такими как Оксфорд, Кембридж связано быстрое развитие наук, во многом предопределившее начало первой промышленной революции.

Обобщая опыт развития мирового института образования, выдающийся испанский философ и культуролог Х. Ортега-и-Гассет писал в книге «Миссия университета» о том, что именно университеты являются центрами воспитания интеллектуальной элиты. Именно в них заложена идея элитаризации субъекта образования. Миссию университета Ортега видел в воспитании «аристократии талантов».

Идея университета родилась прежде всего как идея элитного учебного заведения. Гарвард, Принстон, Йель, Оксфорд,

Кембридж, Сорбонна, Московский, Токийский и другие ведущие университеты мира играют фундаментальную роль в формировании элит постиндустриального общества. Американский исследователь элитного образования А. Верспур пишет, что подобные университеты «очень сходны в своих функциях: они репродуцируют процесс селекции элит» [KeyНаИГхпд... 1994, р. 26]. Ведущие университеты США являются элитными учебными заведениями; их выпускники имеют высокие шансы достичь элитных позиций. Еще в большей мере это относится к английским университетам Оксфорду и Кембриджу. Английский социолог Х. Томас подчеркивал, что почти все члены Верховного суда Великобритании, епископы, консервативные члены парламента и многие лейбористские парламентарии – выходцы из элитных частных школ и элитных университетов. При этом шансы на получение элитного образования уменьшаются по мере движения вниз по социальной лестнице. Причем селекция элит в странах Запада отнюдь не обязательно связана с частными элитными университетами. Во Франции, где государственная служба традиционно считается одной из наиболее престижных, элитные вузы, готовящие государственных чиновников, почти полностью интегрированы в систему *Grandes Ecoles*.

Но элитные университеты в еще большей мере ориентированы на производство интеллектуальной элиты. Это относится как к западным, так и к российским университетам, таким, как Московский, Петербургский, Уральский, Ростовский.

Рассматривая современное состояние элитного образования, мы обратимся прежде всего к опыту элитного образования в наиболее развитых странах мира и сравним элитное образование в России и США.

*Опыт элитного образования в России.* Создание элитных образовательных институтов в России началось в XVII–XVIII веках. Первым высшим образовательным учебным за-

ведением в России была Славяно-греко-латинская академия, основанная в 1687 году по инициативе известного просветителя Симеона Полоцкого. Петр I провел реформы, направленные на ускоренное промышленно-техническое, экономическое, военное и культурное развитие страны. В России стали открываться инженерные, навигационные, медицинские, землеустроительные школы. «Петр I настойчиво внушал российскому дворянству мысли о необходимости образования, порой превращая это в обязанность, одну из служебных повинностей дворянства. Возникают образовательные институты, системе воспитания молодого дворянства уделяется пристальное внимание, а работа на ниве просвещения начинается считаться престижной. В XVIII веке появляются закрытые учебные заведения – дворянские корпуса, где молодежь не только готовилась к государственной службе, но и получала более широкое образование в области истории, искусства, математики, естественных наук. Одним из лучших дворянских учебных заведений считался Сухопутный шляхетский корпус, весьма престижными учебными заведениями были Пажеский корпус. Инженерный корпус.

Выдающуюся роль в развитии российской науки, а также элитного образования сыграла основанная Петром I в 1724 году Академия наук. Важнейшими центрами элитного образования стали основанный в 1726 году Петербургский университет и в 1755 году – Московский университет. Появились классические гимназии (первая мужская гимназия открылась в 1804 году, первая женская – в 1870).

Видное место в развитии элитного образования в России и ее культуры занимал Царскосельский лицей, где на одном курсе учились А. Пушкин, И. Пущин, А. Дельвиг и будущий канцлер России А. Горчаков. Лицей воспитал целую когорту видных государственных и культурных деятелей страны.

XIX век был золотым веком расцвета российской культуры (А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Гоголь, И. Тургенев,

Л. Толстой, Ф. Достоевский, М. Глинка, П. Чайковский, М. Мусоргский). «Могучая кучка» объединяет выдающихся музыкантов, разворачивает просветительную деятельность. Создаются Московская и Петербургская консерватории, Академия художеств.

Замечательными достижениями в духовной культуре отмечен Серебряный век российской культуры (И. Бунин, А. Блок, С. Рахманинов, А. Скрябин), знаменитая философская школа – В. Соловьев, К. Леонтьев, Н. Бердяев, великий социолог П. Сорокин. Эти деятели культуры были тесно связаны с элитными учебными заведениями России (Московский и Петербургский университеты, Московская и Петербургская консерватории, Академия художеств).

Важнейшей особенностью культурной жизни России явилось формирование в XX веке нового для всего мира явления – интеллигенции [Маннхейм, 1994, с. 400], которая оказала благотворное влияние не только на духовную, но и на социальную жизнь страны. Лучшие представители интеллигенции были, как правило, выходцами из элитных учебных заведений страны.

Октябрьская революция стала трагедией для российской интеллигенции. В советский период был взрыв элитофобии, который в полной мере коснулся элитного образования. Это касается среднего образования, когда система классических гимназий и реальных училищ была разрушена и заменена системой «единой трудовой школы». Подверглись гонениям и были частично уничтожены многие научные школы, ранее занимавшие ведущее место в мировой науке. Подлинная элита российской интеллигенции была в значительной мере отлучена от высших учебных заведений (как чуждые в классовом отношении элементы). А оставшиеся были поставлены в убийственные для творчества цензурные рамки. Это относится главным образом к гуманитарным наукам. Естественные и особенно технические науки большевики ча-

стично оставили в покое, а порой даже поощряли, если представлялась возможность использовать их потенциал для повышения военной мощи страны. Страшный удар был нанесен по российской гуманитарной науке, когда были выслааны многие выдающиеся деятели российской и мировой культуры (печально знаменитые «философские пароходы»), а на оставшихся были обрушены чудовищные репрессии.

Реформы в области образования прошли под флагом эгалитаризма и массовизации, дискриминации при приеме в университеты и другие вузы страны, когда в них не принимали наиболее подготовленных абитуриентов из так называемых враждебных классов и интеллигенции. При этом создавались рабфаки для скороспелой подготовки в вузы представителей рабочей и крестьянской молодежи. Крупнейшие специалисты в области общественных наук заменялись менее квалифицированными, но зато присягнувшими на верность марксизму-ленинизму. Чтобы восполнить пробел в преподавательских кадрах, был создан Институт красной профессуры с многочисленными филиалами; по окончании учебы в этом институте (если студентам посчастливилось уберечься от репрессий в годы сталинщины) его выпускники становились «красными профессорами». Кстати, нечто подобное затем повторилось на Кубе, когда левые профессора эмигрировали от диктатуры Ф. Батисты, а потом правые профессора – от диктатуры Ф. Кастро. И когда выяснилось, что некому читать лекции по общественным дисциплинам, студенты старших курсов Гаванского и других университетов страны стали преподавать на младших курсах.

После Октябрьской революции в советском государстве безраздельно господствовали теория и практика единой школы. На определенном этапе это сыграло свою позитивную роль, когда было необходимо экстенсивное развитие школьного образования, ликвидация неграмотности. Позитивными моментами можно считать также провозглашение права все-

го населения на всеобщее бесплатное образование (среднее со временем стало обязательным), а также расширение масштабов высшего образования. К негативным моментам этого периода относится то, что школа, ставшая единообразной, порой просто серой, стандартизировала обучение, как правило, игнорировала индивидуальные особенности учащихся. При высокой наполняемости школьных классов учитель просто вынужден «стричь всех под одну гребенку». К тому же советская школа в течение десятилетий еще и осуществляла идеологическое оболванивание учащихся, их индоктринизацию. Но было бы грубой ошибкой игнорировать крупные достижения советской средней школы, появление многих ярких педагогов-новаторов, внедрявших прогрессивные методики в преподавание различных школьных дисциплин. Во всяком случае, по качеству образования в 50–80-е годы советское среднее образование, по данным ЮНЕСКО, входило в первую десятку стран мира. Особые успехи отмечались в преподавании математики и естественно-научных дисциплин. И не случайно, что на всемирных конкурсах, проводимых ЮНЕСКО и другими международными организациями среди детей и юношества, советские школьники часто оказывались победителями или призерами. Все это говорит не только об обилии талантов в нашей стране, но и о качестве педагогов.

Но век НТР застал нашу школьную систему неподготовленной к новой ситуации: началось постепенное отставание в области образования от уровня передовых стран. В настоящее время наша образовательная система переживает кризис, во многом отражающий системный кризис постсоветского общества.

Советская концепция образования предусматривала формирование образа мыслей ученика в соответствии с господствующей в обществе идеологией. Это типично тоталитарный подход, несовместимый с демократией. В обществе,

переходящем от тоталитаризма к демократии, необходимо образование, в котором ученик развивает *свои* взгляды, свой образ мыслей, формируется как самостоятельная, автономная личность.

Но и в советский период создавались специализированные математические школы (например, математическая школа при МГУ), в которые принимались талантливые дети со всей страны и где преподавали ведущие профессора МГУ; балетные школы типа школы при Большом театре; художественные школы, куда также отбирались талантливые дети, проходившие конкурс; музыкальные школы; спецшколы с углубленным изучением иностранных языков. Но все это было частичным решением проблемы. Главное – дифференциация школьного обучения и, прежде всего, создание элитных школ. Но тут возникает вопрос: совместимо ли создание элитных школ с социальной справедливостью?

*Элитное образование и социальная справедливость.* Вопрос о дифференциации образования, о справедливости или несправедливости существования элитных школ довольно продолжительное время обсуждается в мировой литературе по социологии образования. В ней выявились два альтернативных подхода. Эгалитаристские критики элитного образования используют следующие аргументы: наличие элитных школ – это вызов демократии, это пережиток аристократических времен, это социальный атавизм; элитные школы вредны, потому что они ставят детей в неравные условия, потому что они воспроизводят и поддерживают, закрепляют систему социально-классового неравенства. Собственно, аргументы критиков элитарного образования нам хорошо известны, поскольку это прежде всего марксистские критики. Их аргументы не лишены оснований. Но известно также, что эгалитаристские теории в советской педагогике нанесли значительный ущерб качеству образования в нашей стране; они делали среднее образование действительно «средним» в смысле его

посредственности, единообразия, униформизма, игнорирования вундеркиндов, которые «ломают строй», и требований к педагогам обращать основное внимание на «подтягивание» отстающих, которые во что бы то ни стало должны получить среднее образование (так собственно и было в советское время, когда педагоги обязаны были обеспечить получение всеми учениками среднего образования, что было важнейшим критерием оценки вышестоящими чиновниками их работы).

Аргументы сторонников элитного образования, среди которых преобладают специалисты по социологии образования, придерживающиеся консервативной ориентации, также звучат весьма убедительно. Единая (и единообразная) система обучения глушит индивидуальность, нивелирует личности обучающихся, не стимулирует развитие их талантов, уникальных способностей. В демократическом обществе наряду с государственной должна существовать и независимая от него система образования, в том числе альтернативного, и пусть родители и дети выбирают ту систему, которая им больше подходит. А если одаренные дети из малообеспеченных семей не могут оплачивать дорогостоящие частные школы, то они имеют право на дотацию со стороны государства, благотворительных фондов, на стипендии для талантливых детей из бедных слоев общества, которые имеются во многих элитных школах (увы, это не относится к российским элитным школам).

Эгалитаристским критикам консерваторы отвечают, что элитные школы – маяки образования, своего рода поле для экспериментов; эти же школы часто являются спонсорами одаренных детей безотносительно к их статусу – здесь готовы обучать бесплатно и даже платить им стипендии, потому что наличие одаренных детей в привилегированных частных школах способствует подъему уровня обучения в самих школах, а воспитание ярких талантов выгодно для всего общества и, прежде всего и непосредственно, – для спонсоров

этих школ, особенно если это крупные корпорации или государство, потому что выпускники этих школ – резерв для пополнения штата сотрудников этих корпораций, научных и просветительных учреждений, для повышения имиджа соответствующей корпорации и т.д.

Многие американские и английские специалисты по социологии образования подчеркивают, что Итон, Хэрроу (элитные школы), Оксфорд, Кембридж (элитные университеты) в Англии, Гротон и Сент-Поль (элитные средние учебные заведения), университеты «Лиги плюща», такие как Гарвард, Йель, Принстон, Колумбия в США, не должны замыкаться в себе, а напротив, выступать моделью, к которой следует приближаться всей системе образования.

Идеальная модель, нарисованная сторонниками элитного образования, слишком расходится с действительностью (особенно российской), но зато служит определенным ориентиром для образовательной системы. Критикуя недостатки системы элитного образования в разных странах (в том числе в дореволюционной и в современной России), не следует отвергать ее в целом в пользу эгалитарного, усредненного образования, а скорректировать эту систему с современными потребностями общества.

В стране, движущейся к рыночному хозяйству, люди все более четко начинают осознавать, что социальная справедливость – это не равенство всех в нищете, а равенство возможностей, которое неминуемо сопровождается неравенством в результатах деятельности отдельных личностей. Следует развести понятия: «справедливость» и «равенство», так как равенство может быть глубоко несправедливым. Это в полной мере относится к системе образования. Реформируя нашу систему образования, безусловно, следует изучить и использовать богатый опыт элитного образования США, Англии, Германии, Франции и, конечно же, опыт дореволюционной России. Но, повторяем, слепо копировать этот опыт нам не следует.

Для ответа на вопрос: справедливо ли элитное образование, необходимо различать элитное (открытое) и элитарное (закрытое) образование. *Элитарное* образование – образование для детей узкого круга по критериям знатности, богатства, связям. Социологи обычно различают «элиту крови» (критерий знатности, господствующий в традиционном обществе), «элиту богатства» (критерий, основной для индустриального общества) и «элиту знаний» (критерий, становящийся приоритетным в информационном обществе). Поскольку элитарное образование – образование для выходцев из узкого круга, оно, на наш взгляд, несправедливо, расточительно для общества: ведь в этом случае теряются таланты детей, семьи которых не входят в элиту общества или не могут себе позволить дать детям дорогостоящее частное образование.

Напротив, *элитное* образование, помимо того, что оно самого высокого уровня, характеризуется тем, что главным его критерием являются способности, таланты детей; оно не должно зависеть от происхождения и богатства родителей. Для усвоения знаний и ценностей необходим высокий уровень интеллектуальных способностей.

Различие между элитарными и элитными школами видно хотя бы из того, что отпрыски богатых семей, поступив в элитную школу, не смогут в ней учиться, если не обладают достаточными интеллектуальными способностями. Из такой школы они вынуждены будут уйти, поскольку они «не потянут», даже если родители и заплатили немалые деньги за их обучение. Можно видеть, что элитарное образование сопряжено с системой закрытого рекрутирования элит, в то время как элитное образование – с системой открытого ее рекрутирования.

Дискуссионен и другой вопрос: правильно ли считать, что дифференциация образования и создание элитных школ служат укреплению и закреплению существующей социальной стратификации общества и уже поэтому не отвечают

принципам и нормам социальной справедливости. Или же, напротив, более корректно утверждение, что хорошее образование – один из важнейших каналов усиления социальной мобильности в обществе, как бы своеобразный социальный лифт, поднимающий людей снизу в более высокие страты общества (большая часть современных социологов придерживается последней точки зрения).

Не предвосхищая ответ на этот вопрос, обратимся к выяснению соотношения двух рассматриваемых нами видов образования – элитного и элитарного. Они соотносятся как два пересекающихся круга, у которых часть площади общая. Элитарное образование может быть одновременно и элитным, и неэлитным. Собственно, элитарное образование в определенной мере почти всегда является элитным (хотя бы с точки зрения его качества). Более того, элитное образование исторически возникло и развивалось в рамках элитарного (иначе и быть не может в условиях социально дифференцированного общества). Постепенно круг детей, получающих элитное образование, расширялся и изменялся структурно: все большую роль при этом играли способности, и все меньшую – знатность, богатство, связи родителей. Дифференциация обучения вообще и элитное образование как ее момент соответствуют важнейшей тенденции современной цивилизации – процессу индивидуализации.

Однако наряду с общими чертами между элитарным и элитным образованием существуют различия, перерастающие в противоположность, и это позволяет классифицировать первое как несправедливое, а второе – как соответствующее современным представлениям о социальной справедливости.

Таким образом, мы выяснили, в чем главный недостаток и, более того, порок элитарного образования. И нам следует принять меры против существования этого явления, тем более, что оно продолжает существовать в постсоветской системе. Мы имеем в виду престижные полузакрытые школы,

куда детей зачисляют «по благу» или за взятку, престижные вузы, поступить в которые несравненно больше шансов у детей, чьи родители могут нанимать дорогостоящих репетиторов (преимущественно из числа преподавателей именно этих вузов). Словом, в таком случае имеет место скорее «конкурс родителей», чем детей. Ныне положение изменилось лишь в том смысле, что место старой партократической элиты заняла элита «демократических» чиновников и бизнес-элиты. Итак, нам необходимо расширение элитного образования при отсечении элитарного – во имя развития творческих способностей личности, во имя принципов демократии и социальной справедливости.

Совершенно очевидно, что ныне и в обозримом будущем общество не сможет функционировать без элиты. Значит, квалифицированную элиту, ориентированную на высокие гуманистические ценности, нужно готовить, причем готовить загодя, по возможности планомерно. Именно в этом плане важна проблема элитного образования, которое может оптимизировать процесс рекрутирования и смены элит в обществе.

#### *Библиографический список*

Ашин Г.К. Элитное образование [Фрагмент] // Общественные науки и современность. 2001. № 5. С. 82–99.

*Е.П. Потехина*

## **ЧАСТНАЯ ШКОЛА В КУЛЬТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИИ И РОССИИ**

### **Формирование среднего образования в Англии и появление частной школы**

Методологически правильным будет рассмотреть процесс формирования системы образования как культурно-исторический феномен. Культурология изучает образование как часть исторического развития общечеловеческой куль-

туры, а также фиксирует и анализирует механизмы сохранения и развития культуры через процессы образования. Многие процессы, присущие современной английской культуре, в том числе изменение роли частной школы, требуют обращения к истокам ее появления. Таким образом, для более глубокого понимания, прежде всего, рассмотрим частную школу как культурную форму в аспекте ее культурно-исторического развития, проанализируем общие закономерности развития частных английских школ в философско-культурологическом контексте.

Культурно-историческое становление и развитие английской частной школы первоначально происходит в рамках западного христианства и в большой степени, детерминируется католической церковью. Развитие Западной ветви христианства исторически складывается как государство в государстве с характерной для него жесткой иерархией.

Так, первоначально в Англии существовали только церковные школы, «...сознательной целью этих ранних школ при соборах и монастырях (VI–XI вв.) была подготовка священников и монахов, чтобы они могли вести и понимать церковные службы, читать Библию и Писания христианских отцов». Содержание и специфика образования и воспитания является ответом на требования конкретной исторической эпохи. Таким образом, цель образования в период Средневековья определялась господствующим значением христианской религии и церкви в общественной и культурной жизни и состояла в «...научении правильной жизни, то есть жизни по евангельским заветам, вследствие чего ученость ограничивалась задачами религиозного воспитания». «...Огромное значение во всех церковных школах уделялось воспитанию нравственности, постам отказам от благ и т.п.; умственное развитие и образование не было приоритетным». Для образования в период VI–XII вв. было харак-

терно небольшое количество школ, сосредоточенных в монастырях. Церковные школы подразделяются на:

1. закрытые (внутренние) – их цель подготовить к монашеству;

2. открытые (внешние) – их цель обучение детей прихожан. Также на этом этапе существовало 2 типа ранних церковных школ:

1. грамматические школы, в которых обучали латыни;

2. певческие школы, в которых детей знати обучали петь в соборных хорах.

Эти типы часто были объединены друг с другом. В церковных школах существовали разные уровни обучения: элементарный (чтение, письмо, счет, пение); средний (курс тривиума: латинская грамматика, риторика и диалектика); повышенный (курс квадриума: арифметика, астрономия, геометрия и теория музыки).

Высокий уровень организованности католической церкви обеспечивал динамизм и мобильность церковной политики. Вследствие постепенной трансформации общественного сознания в период с VI по XI века формируется разброс суждений в теологических, философских, политических вопросах, что, в свою очередь, ведет к возникновению схоластических споров по богословским вопросам и формированию различных наук. В силу мобильности и относительной зависимости от традиций первоначального христианства западная церковь достаточно быстро меняется и приспосабливается к изменяющимся историческим обстоятельствам. Наблюдается интенсивная трансформация традиционной системы ценностей и формируется новая, отличная от первоначальной.

В период с XI по XIII вв. получает свое развитие схоластика, которая вырабатывает новый тип культуры. Фундаментальным интегративным механизмом английской культуры становится средневековый схоластический универса-

лизм. Ведущими становятся формальная логика и абстрактное богословие. Курс обучения в этот период был рассчитан на 6–8 лет: два года изучалась философия, два года – богословие, церковная история и право, два года углубленно – богословие. По завершении средней ступени образования изучался тот же цикл, но на более высоком уровне. В XIV в. появились первые учебные заведения с преподаванием на родном языке.

Таким образом, к XIII веку получило распространение семь свободных искусств: тривиум, куда входят грамматика, риторика и диалектика, а также математический квадриум – музыка, арифметика, геометрия и астрономия. Стали изучаться работы Аристотеля по логике. Школьная программа начала ориентироваться на университеты. Учеников еще существующих церковных школ стали готовить к получению специального университетского образования в области права, медицины, теологии.

Промежуток с XII по XIII века характеризуется ростом городов, активным развитием торговли и ремесленного производства, вследствие чего формируется третье сословие. С целью обучения детей горожан возникают различные типы независимых от церкви частных начальных школ – гильдейские, магистратские и цеховые.

В период социокультурного развития Англии с XI по XII века «..нарастающая плюрализация социокультурной реальности вступает в противоречие с кумулятивным принципом «единопоточности». Постепенное усложнение социокультурного целого детерминирует начало процесса развитой дивергенции в английской культуре, интегративным механизмом которого с XIV века выступает универсализм возрожденческого типа. Согласно логике указанной закономерности в английской культуре в рамках новой системы ценностей происходит секуляризация культуры, то есть отделение светского и индивидуального в культуре от церковного.

Вследствие выявленной причинной связи развивается множественность уровней и форм одной и той же сущности. Так, в конце XV века на грани точки бифуркации (то есть возникновения буржуазных отношений, формирования парламентаризма, тенденции к секуляризации и десакрализации власти) возникает частная школа как культурная форма. Она появляется из уже существующих церковных школ и имеет по отношению к ним новационный характер. Это такие известные старинные английские частные школы, как Винчестер и Итон. К концу XV века к грамматическим и певческим школам присоединились независимые от церкви школы, которые были открыты для мальчиков из аристократических семей, а также бедных учеников хорошего воспитания и прилежания. Источником социокультурной дивергенции выступал такой феномен, как универсализм возрожденческого типа, в свою очередь апеллировавший к средневековому схоластическому универсализму. Он задает механизм конфессионально-бытовой селекции. Установлено, что появление такой культурной формы, как частная школа в Англии, хронологически соотносится с возникновением палаты лордов в конце XV века, что раскрывает внутреннюю сущность английской частной школы и ее устойчивые значимые признаки. Таким образом, анализ трансформации культуры и ее новых культурных форм обосновывает, с одной стороны, элитарный характер обучения в частных английских школах, с другой – аргументирует формирование неразрывной связи между государством и частной школой через своих выпускников, которые имеют непосредственное отношение к управлению государством. Таким образом, сущностное ядро частной школы в Англии составляет единство индивидуального и общественного.

Выражением усложнения культурных процессов также является развитие философии, медицины и права, освобождение части учебной программы от церковного надзора. Но-

вые университеты стремились к независимости в решении присвоения учёных степеней и организации процесса обучения.

В период с XIV по XVI вв. для образования становится характерной светская направленность. Основу образования в этот период составляют древние языки, также в основную программу включаются поэзия, история, моральная философия. В XVI веке возрастает интерес к предметам естественного цикла, приходит осознание необходимости обучения на родном языке, зарождается представление об энциклопедическом содержании образования, которое включало бы в себя научные и культурные достижения.

Согласно логике дальнейшего развития культуры, в Англии преобладают дифференционные процессы над интеграционными, что обеспечивает эволюционный характер развития культуры. Анализ процесса трансформации культуры в Англии показывает, что система ценностей, образующаяся после прохождения определенной точки бифуркации (имеется в виду создание конституционной монархии в итоге Славной революции 1688 г.), носит созидательный, характер, не отрицающий старые ценности, закономерно включающий их в себя и придающий им статус традиционности.

Дифференциация культуры приводит к дальнейшему усложнению системы образования и появлению нового типа грамматических школ для купцов и торговцев на рубеже XVII–XVIII веков. Это, в свою очередь, свидетельствует о формировании, согласно теории М.Ю. Лотмана, тернарной системы культуры под воздействием таких механизмов культуры, как дивергенция и селекция, решающих задачи дифференциации культуры, конвергенции, направленной на интеграцию разнородных ценностей. Именно подключение конвергенции как механизма культуры позволяет перейти к ее трихотомии. В этот период старые грамматические школы разделились на три группы:

1. девять ведущих школ, семь из которых школы-интернаты, поддерживали традиционную программу обслуживания; аристократию и землевладельцев по всей стране;

2. школы, существующие на пожертвования, обслуживали более широкую социальную базу жителей окружающих территорий, но они также не отходили от старых программ;

3. грамматические школы, которые значительно изменились, располагались в больших городах и обслуживали семьи купцов и торговцев.

Начиная с XVII в. восприятие человека как объекта воспитания меняется. Подлинным знанием теперь считается «знание собственного сознания и поиск в сознании подлинно очевидного». Так, Р. Декарт делает вывод о том, что задачей образования является направление ума, таким образом, чтобы он «...умел выносить твердые суждения о тех вещах, которые ему встречаются». Таким образом, характерными чертами образования Нового времени являются убеждения в том, что: 1. ум человека должен быть направлен; 2. воспитание является контролируемым извне процессом.

Начальная школа в этот период могла быть церковной или частной, в ней обучали читать, писать и считать. Грамматические школы считались средними повышенными. В их программу входили древние языки, риторика, классическая литература, грамматика.

В XVIII веке их социальная база расширилась, а программа стала включать математику и естественные науки.

Новый тип независимых школ вырос изнутри церковных, путём изменения их программы, так и независимо от церковных школ, ориентируясь при этом на их программу и моральные ценности.

Во второй половине XIX века появляется новый тип викторианских платных школ, а также впервые проводятся реформы в частных школах.

Школьное законодательство в Англии появляется позже, чем в других странах Западной Европы. Государственное финансирование впервые началось в 1830 году, а система инспектирования школ была создана в 1874 году. Во второй половине XIX века появляются законы об обязательном и бесплатном образовании.

Таким образом, следующим этапом развития школьной системы является появление, вслед за принятием закона о государственных дотациях на образование в 1869 году, нового викторианского типа платных грамматических школ. Таким образом, идеология самоулучшения подтолкнула общество к созданию викторианских грамматических школ, которые во многом опережали даже наиболее известные частные школы. При этом их программа копировалась с частных школ, а также перенимался этос частных школ и их академические цели. Многие школы приняли доктрину о вступительных экзаменах и стипендии для бедных учеников, что означало предоставление возможности талантливым детям из бедных семей получить лучшее образование.

Кроме того, примерно в это же время публичные школы претерпевают изменения благодаря реформам Томаса Арнольда, который в 1827 году возглавил школу в Рагби. Подробно об этих реформах пишет В. Овчинников в своей книге «Корни дуба». Эти реформы отражали новые потребности государства. Как военная, так и гражданская служба нуждались в людях, которые, кроме обладания традиционным, классическим образованием, были бы наделены определенными чертами характера.

Главной целью Томаса Арнольда было формирование характера. Наиболее эффективным средством достижения этой цели было признано спортивное воспитание. Спортивные игры становятся обязательной частью учебной программы. Командные виды спорта доминируют над индиви-

дуальными, поскольку считается, что соперничество между командами учит объединять усилия ради общей цели, подчинять личные интересы интересам группы, формирует командный дух. Раз в полгода каждый воспитанник меняет свою позицию в игре, обучаясь быть как капитаном команды, так и одним из подчиненных. Это способствует выработке одновременно и умения подчиняться, и умения лидировать и принимать ответственность за свои решения. Таким образом, по мнению В. Овчинникова, публичные школы видоизменили средневековый рыцарский кодекс чести, сделав спортивную этику, понятие «честной игры», важнейшим нравственным принципом. Еще одним важным преобразованием стала система старшинства среди учащихся, где воспитанники старших классов получают значительное преимущество в сравнении с новыми учениками. Отличительной характеристикой этой системы становится то, что «...она организационно делится не горизонтально, а вертикально, то есть не на классы, а на дома. Каждый из домов объединяет воспитанников всех классов, остающихся в нем весь срок обучения от первого до последнего дня».

В XIX веке в британском обществе уже существовала ярко выраженная стратификация. В школах различного типа учащиеся получали подготовку к исполнению специфических ролей в будущем. Дети из высшего класса учились в так называемых частных школах – в Итоне, Хэрроу и Рагби, предназначенных только для аристократов. Дети из среднего класса посещали частные школы различных типов, а также школы, финансируемые государством. Они редко продолжали учебу после 16 лет. Дети рабочих учились в начальных школах, существовавших за счет благотворительных организаций. Цели этих заведений были очень ограниченными, так как высказывались опасения, что «чрезмерное образование» сделает бедных неприспособленными к их положению в жизни.

До XX века систему высшего образования в Великобритании можно было назвать, элитарной, так как оно было доступно лишь 5 % населения. Однако с середины XX века наблюдается тенденция распада элитарного образования. В результате высшее образование получает более широкое распространение среди всех групп населения. Частная школа сохраняет статус элитного образования, но утрачивает свою элитарность. В результате, с одной стороны, усложнения культуры и нарастания феномена плюрализма в ней, а с другой – в результате процессов демократизации и популяризации образования в XX веке в системе английского образования появляются единые, затем общеобразовательные и специализированные школы.

Наиболее значительным событием двадцатого века явилось создание трёхсторонней государственной системы образования в результате принятия закона об образовании 1944 года. Эта система предусматривала создание трёх типов средних школ:

1. грамматических, для академически успешных учеников;
2. технических, для учеников с практическим склонностями;
3. современных средних школ для всех остальных.

Представители высших классов продолжали посещать частные школы, дававшие широкое образование в области искусства и естественных наук, а также уделявшие особое внимание изучению древнегреческого и латинского языков. Таким образом, возникшая ранее стратификация в области образования сохранялась еще в течение долгого времени, даже после принятия закона об образовании 1944 года.

Следующим этапом развития школьной системы образования можно считать возникновение единых общеобразовательных школ. Их появление в конце 60–начале 70 годов

XX века стало важным событием в развитии образования в Англии.

Эти школы не отбирали детей по результатам экзаменов. Они создавались с учётом широкого спектра ученических способностей. Набор детей происходил по принципу микрорайона, когда ребенок шел в ту школу, которая ближе всего к дому.

Единые школы создавались как альтернатива троичной системе образования, основным недостатком которой считалось определение дальнейшей академической судьбы ребёнка по результатам экзамена в 11 лет. Многие школы группируют детей по способностям в отдельных областях знаний. Ранние общеобразовательные школы были смоделированы по образцу грамматических школ.

С 1960 года школы стали отказываться от телесных наказаний и перешли к более либеральному отношению к дисциплине. В 1975 году был отменён экзамен для одиннадцатилетних, и в течение примерно десяти лет грамматические и современные средние школы сливались, превращаясь в общеобразовательные. Однако процесс этот был постепенным, в результате чего в течение значительного периода времени существовала довольно сложная система образования.

На сегодняшний день осуществляется преобразование «единых» школ в специализированные, которые, по мысли реформаторов, должны стать своего рода ресурсными центрами для остальных школ и активно участвовать в социальной жизни своего района. Специализация, однако, означает, что такие школы официально получают возможность проводить отбор учеников на основании их «склонностей». Как указывают критики этой политики, неясно, чем тестирование этих «склонностей» будут отличаться от старых «экзаменов 11+», в ходе которых проверялись «способности» детей. В статье современной английской газе-

ты тоже отмечают, «что настоящая проблема заключается в том, что существует слишком тесная связь между экзаменами и благополучием в жизни». Таким образом, нельзя сказать, что проблема разделения детей еще при переходе из начальной школы в среднюю окончательно решена. Так, например, М. Бейкер в статье «Какое будущее у специальных школ?», написанной в 2003 году, ставит вопрос о том, кто покончит с экзаменационной системой 11 + и критикует современного министра образования за его двусмысленность и уклончивость в ответах. Г. Исон в статье «Анализ школьных реформ» пишет, что множество людей будут озадачены и удивлены сложностью вступительных экзаменов, в результате чего, несмотря на то, что нет экзаменов системы 11 +, они не смогут отдать своих детей в школы, выбранные ими.

Таким образом, мы видим как осуществляется роль образования в процессах социального структурирования общества. Мы согласны с П.А. Сорокиным в том, что образование, являясь одним из наиболее важных каналов социальной мобильности, тем самым выполняет функцию социального контроля. Основная цель этого контроля – распределение «индивидов в соответствии с их талантами и возможностями успешного выполнения своих социальных функций». Поэтому школа, равно как и другие социальные институты, например, церковь и семья, является одновременной «каналом вертикальной циркуляции».

Все вышесказанное можно обобщить следующим образом:

I. VI–XI века – существование 2 типов церковных школ: грамматических и певческих. К XIII веку появляется ориентация на подготовку к получению специального образования в университетах в области права, медицины, теологии.

II. Конец XV века – выделение частных школ из церковных.

III. XVII – XVIII века – разделение старых грамматических школ на 3 группы и появление нового типа грамматических школ для купцов и торговцев.

IV. 2 половина XIX века:

– появление нового типа викторианских платных грамматических школ;

– государственные дотации на образование;

– реформы в публичных школах.

V. 2 половина XX века создание 3 типов школ:

– создание грамматических, технических и современных школ;

– преобразование их в единые школы;

– преобразование единых школ в специализированные и общеобразовательные.

В рамках комплексного социокультурного анализа для понимания имманентной логики развития культуры «... как особого типа бытия, находящегося при этом в особых отношениях с другими основными типами бытия: природой, обществом и человеком» методологически корректным будет рассмотреть культурно-историческое развитие, в том числе и в рамках циклической концепции культуры, как процесс динамического чередования трех типов социокультурных суперсистем: идеационного, идеалистического и чувственного. Это дает возможность «...выйти на понимание и объяснение разнообразных истоков различных парадигмальных ориентаций образовательной теории и практики и поиск оснований для их системного целостного видения как проявлений закономерностей развития единого и в то же время сложным образом структурированного культурного процесса».

Так, развитие системы образования в циклической концепции рассматривается с точки зрения движения культуры от идеационального типа к чувственному. Первоначально доминирующим типом культуры, согласно П.А. Сорокину, является идеациональный. Соответственно, в это вре-

мя (с VI по XII век) господствуют церковные школы. Уточним, что церковные школы являются носителями аскетического идеационализма. Постепенно в культуре происходит переход от аскетическо-идеационального к активно-идеациональному типу. Так, если «...аскетический идеационализм ищет удовлетворения потребностей и реализации целей путём чрезмерной минимизации плотских потребностей. Чувственная среда и даже индивидуальная самость целиком растворяется в сверхчувственной последней реальности», то «...активный идеационализм ищет удовлетворения потребностей и реализации целей путём преобразования чувственного воспринимаемого, особенно социокультурного мира, в направлении духовных реальностей и целей, избранных в качестве основных целей».

В результате чего в XV веке из церковных школ выделяются частные школы. Они стали средством воспроизводства идеациональной культуры общества, которая характеризуется следующими основными чертами: «рационализм, мистицизм, идеализм, этернализм, индетерминизм, реализм, социологический универсализм, этикой абсолютных принципов, чистой или смешанной теократией, Священным Писанием как высшим образом литературы, «Искуплением как главным принципом наказания и уголовного права».

Выделение грамматических школ, на наш взгляд, связано с развитием идеалистической культуры. Далее мы наблюдаем возникновение общеобразовательных и специализированных школ, появление которых является результатом перехода к чувственному типу культуры.

### **Место и функции частной школы в сложившейся системе образования в конце XX века в Англии**

Для более глубокого рассмотрения процесса образования в XX веке изучим цели и задачи разного типа английских школ. При этом каждый тип будем рассматривать не как

существующий сам по себе и отнесенный к эпохе его возникновения, а как необходимый элемент, составляющий культурно-образовательный континуум. Под культурно-образовательным континуумом понимается взаимосвязанная и взаимообусловленная совокупность, многообразных образовательных институтов, отражающая специфику данной эпохи и отвечающая ее основным запросам. Каждый тип школ имеет свое место и свои особенности в культурно-образовательном континууме и выполняет свои функции. Культурно-образовательный континуум в английской системе образования представлен частными, грамматическим и общеобразовательными школами, где частные школы – это полюс, представляющий, традиционное образование, а общеобразовательные – полюс, представляющий инновационное образование в данном континууме. Грамматические школы расположены ближе к частным школам. Корректность и уместность представленной нами схемы подтверждается.

Приведем ниже основные мысли и положения сравнительного анализа, проведенного английскими социологами Э. Саливан и Э. Хис в 2002 году.

Успех частных школ объясняется в работе нескольких основных факторов:

1. Высокие когнитивные способности поступающих в школы – около 70 % от общего числа учащихся в частных школах против 26 % в общеобразовательных школах. По этому показателю конкуренцию частным школам составляют грамматические школы, где этот показатель равен 86 %.

2. Профессионализм родителей наиболее высокий у учеников частных школ 26 % против 11,7 % у учеников грамматических школ, 4,4 % у учеников общеобразовательных школ.

3. Родители учеников частных школ также характеризуются наиболее долгим сроком обучения – более 19 лет – 51 % в частных школах против 22 % в грамматических и 8,5 % в общеобразовательных.

4. Заинтересованность матери в обучении ребёнка рассматривается как наиболее высокая у учеников частных – 77 % и грамматических школ 75 % против 36,6 % в общеобразовательных школах.

5. Практика чтения дома матерью ученика также самая высокая в частных школах и составляет 60 % против 47 % в грамматических школах и 32 % в общеобразовательных.

Приведем полученные данные в виде обобщенной таблицы.

<b>Критерий</b>	<b>Частные школы</b>	<b>Общеобразовательные школы</b>	<b>Грамматические школы</b>
Высокие когнитивные способности	70 %	26 %	86 %
Профессионализм	26	11,7	15
Срок обучения родителей более 19 лет	51 %	8,5 %	22 %
Заинтересованность матери в обучении	77 %	36,6 %	75 %
Чтение матерью дома	60 %	32 %	47 %

Таким образом, данные, полученные в результате проведенного статистического исследования, свидетельствуют о том, что частная и грамматическая школы значительно опережают по своим результатам остальные типы школы. Нам хотелось бы отметить, что авторы не обнаружили взаимозависимости между пропорцией учитель – ученик и академическими показателями школы. По их мнению, одной из наиболее вероятных причин успеха в этих школах, наряду с приведёнными выше данными, является система отбора учеников в этих школах.

Также решающими факторами являются:

1. Академическая требовательность.
2. Строгий контроль за выполнением домашних заданий, чего не происходит в остальных типах школ.

3. Фактор воспитания ценности общественного блага через внеурочные групповые занятия спортом, актерским мастерством, музыкой и т.д. Целью этих занятий является развитие и поддержание чувства общественной солидарности, этоса, чувства общей цели между учителями и учениками.

Мы видим, что данные приведённого анализа свидетельствуют, что частные школы, наряду с грамматическими, обладают такими характеристиками, как консерватизм, академизм, традиционализм, аскетизм, взаимосвязь индивидуального и общественного, что и приводит к их академическому превосходству.

Мы согласны с авторами в том, что если успехи частных школ объясняются высоким образовательным уровнем в семье, то успехи учеников грамматической школы объясняются более широкой базой в выборе талантливых абитуриентов. Немаловажным нам кажется тот факт, что грамматические школы в ходе своего развития, как это следует из приведённого исторического экскурса, во многом следовали установкам частных. Это, на наш взгляд, объясняет роль частной школы как основного традиционного центра в системе образования. Если частные и государственные грамматические школы находятся ближе всего к традиционному полюсу образования социокультурного континуума, то остальные типы школ, основным из которых на сегодняшний день остается общеобразовательный тип, обладают многими характеристиками инновационного образования, которые можно проследить в организации их учебной деятельности.

Таким образом, частные школы направлены на воспроизведение такого вида культуры, в котором преобладают духовные ценности, то есть духовная реальность является ведущей, определяющей. Организация образовательного процесса в этом случае состоит в том, чтобы подчинить чув-

ственные стороны бытия человека духовным. Основным приоритетом процесса образования в такой школе является изучение явлений объективной реальности, развитие нравственных качеств и формирование духовных ценностей учащихся.

В общем виде цели и задачи частных следующие:

- 1) выработка привычек независимо мыслить и стремиться к совершенству;
- 2) обеспечить обширную базу обучения для обнаружения своих сил и талантов;
- 3) воспитать уважение к индивидуальным отличиям, помочь осознать важность командной работы и тот вклад, который каждый осуществляет как в школе, так и в обществе;
- 4) организовывать работу по заботе об окружающей среде, которая дает физическое здоровье, эмоциональную зрелость и духовное богатство;
- 5) способствовать уверенности, увлеченности, настойчивости, толерантности и целостности личности.

Грамматические школы ближе к частным школам, включая в себя, однако, некоторую направленность на утилитаризм и детерминизм. Под грамматической школой мы понимаем школу с изучением латинского и древнегреческого языков, целенаправленно готовящую к поступлению в университет, которая имеет возможность отбирать учеников, согласно их способностям.

Цели и задачи грамматических школ в основном сосредоточены на академических достижениях учащихся:

- 1) организация учебного процесса в рамках обеспечения возможности более глубоких достижений в учебе;
- 2) воспитание уважения друг к другу, развитие умения выстроить отношения взаимоуважения между всеми членами школьного сообщества;
- 3) осознание и развитие своих талантов.

Противоположный – полюс инновационного образования представлен общеобразовательными школами. Для этого типа школ характерен перенос внимания на чувственно-осознаваемые предметы, эмпирический опыт, соответствие современной жизни. Организация общеобразовательного процесса в этом случае носит ярко выраженный прагматический характер. Такой тип школ дает «...полезные знания и навыки и уделяет мало внимания явлениям объективной реальности и воспитанию морально-нравственных ценностей». Общеобразовательные школы не имеют права отбора учеников и дают основное базовое образование. После обучения в таких школах очень трудно поступить в университет. В общих чертах можно выделить следующие цели и задачи общеобразовательных школ:

- 1) помочь осознать свой потенциал;
- 2) способствовать чувству общности и принадлежности к культуре;
- 3) воспитать уверенность и самоуважение;
- 4) воспитать моральное, духовное и эстетическое понимание культуры.

Таким образом, на основе анализа целей и задач различных полюсов культурно-образовательного континуума можно сделать вывод, что главной целью образования в Англии является самоопределение индивида в сфере общечеловеческих ценностей и выработка своей собственной устойчивой ценностной системы. Ценность современной системы образования в целом, а также частных, грамматических и общеобразовательных школ заключается в развитии мыслительного потенциала человека: формировании системы мировоззрения, передаче определенных знаний в различных областях жизни, в познании природы – на фундаменте ценностей морали.

Традиционно в программу обучения входят гуманитарные и точные науки. Предметы гуманитарного цикла не-

посредственно связаны с ценностной системой человека. В силу этого они представляются наиболее важными в формировании основ нравственности будущей личности. Гуманитарные науки в целом так же, как и включенные в школьную программу, в свою очередь, делятся на:

– те, которые направлены на формирование ценностной системы субъекта посредством субъективной системы. Например, такие предметы, как литература, изобразительные искусства. Они в значительной степени существуют в сфере субъективной реальности, когда моральная оценка добра и зла производится с позиции определённой личности – субъекта произведения искусства, носителя субъективной системы ценностей;

– те, которые имеют дело с объективными законами существующего мира. Предметом их изучения становятся явления «объективной реальности, как природной, так и общественной».

Также в общеобразовательных школах не хватает базовых умений и навыков, наблюдается сильный перекосяк к практическому образованию, не выполняется функция открытости человека. Так, например, директор какой-либо фирмы может одновременно являться директором общеобразовательной школы. Он готовит себе будущих работников, заменяя некоторые общеобразовательные предметы другими, согласно специализации его фирмы. Таким образом, при обучении частностям почти нет возможности перейти на более высокий уровень обобщения, что, в свою очередь, ведет к проблеме перегруженности и выражается в знаниевом подходе. Это, как ни парадоксально, приводит к неумению пользоваться своими навыками в полной мере, универсально, системно, а лишь в узкоограниченной сфере. В грамматических школах высок уровень академичности, что позволяет формировать рациональный ум в большей степени, чем практический. В частных школах все вза-

имодополнительно, так как изучаются связи между явлениями объективной реальности и наблюдается более высокий уровень обобщения за счет этой взаимосвязи. Таким образом, решается проблема перегруза знаниями в учебном процессе, сталкиваясь с проблемами, предоставляется множество возможностей реализации себя.

Традиционная роль частных школ заключается в создании корреляции между индивидуальным и общественным, в процессе воспроизводства элиты У.Д. Холлс выделяет два типа элит: статусные элиты и самообразованные элиты. В отношении первых частная школа играет роль оценки или инспекции на состоятельность, в отношении второй – проводящую роль получения статуса элиты. Частная школа традиционно является инструментом воспроизводства управляющей элиты, а также воспроизводства английских моральных ценностей на уровне личностей как активных членов общества. Свою созидательную роль она приобретает за счёт определённой степени изолированности от общества (большинство этих школ являются школами-интернатами) для создания идеальных условий развития духа в процессе образования. «В движении своём дух вечно остаётся запертым в самом себе, в круге, который лишь соприкасается с бытиём, и во всякий миг, когда он, сворачивая с касательной своего пути желает проникнуть в бытие, имманентность его собственного закона вновь заставляет его вернуться к своему замкнутому в самом себе вращению». В результате такой изолированности от общества частная школа приобретает внутри себя свою духовно-активную роль за счёт создаваемой разности идеациональных потенциалов между собой и остальной частью общества, а также между собой и остальной частью образовательной системы Англии.

Таким образом, на сегодняшний день в результате со-

циокультурного развития в Англии сложилась многоукладная система образования с совершенно особой ролью частных школ. Так, в рамках английской системы образования развитие доминанты культуры чувственного типа не только не отменяет существование частных школ в Англии, но и обуславливает ее взаимодействие с новыми культурными образованиями и, соответственно, изменяет их роль в более широком контексте культуры английского общества. Частная школа выступает как эталон в сфере образовательных стандартов в обществе и оказывается в центре внимания, поскольку в современном общественном восприятии материальный, чувственный статус личности не может существовать без ее идеациональной составляющей и является скорее ее следствием, чем причиной. Можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день в сложившейся системе образования в Англии частная школа выполняет ведущую роль по воспроизводству традиционной составляющей культуры, сущностной характеристикой которой является воплощение единой системы специально воспитываемых типично английских черт характера, таких как аскетизм, консерватизм, идеализм, а также приверженность морали общественного блага, которые, соединяясь с высоким уровнем образовательных требований, приводят к всестороннему росту личности.

Задачи общеобразовательных школ детерминируются реальным плюрализмом современной культуры, возникшим вследствие конвергенции противоположных тенденций. В рамках общей теории деятельности, разработанной и предложенной М.С. Каганом в контексте философии и общей теории культуры, современные общеобразовательные школы, частично грамматические школы и в меньшей степени частные школы в Англии являются отражением четвертого состояния бытия и сознания: «...противопоставив

власти традиций право индивиду выбирать ценности, идеалы, правила деятельности и поведения... когда, тем самым индивид обретает качества личности и культура из традиционной становится персоналистской, что придает ей основанный на реализации творческого потенциала личности инновационный динамизм».

Таким образом, частная школа в современной Англии составляет культурное ядро, в котором сохраняется своеобразие английской культуры. Она является замкнутым в себе, традиционным и достаточно консервативным учреждением. Под консерватизмом в данном случае мы имеем в виду «...идейно-политическую и нравственно-религиозную систему, опирающуюся на традиции и ценностную преемственность во всех сферах общественной жизни, для консерватизма характерны приверженность к существующим и оправдавшим себя в течение веков социальным ориентирам и нормам, отрицание резких изменений и радикальных реформ, отстаивание эволюционного развития».

Действительно, нетрудно заметить, что инновационность в образовании не является для частных школ показателем эффективности.

Реформы образования, проводящиеся государством, не касаются частных школ, что является важным основанием для развития этих школ внутри себя и сохранения своего идеационального потенциала.

Культурные инновации, осуществляющиеся в грамматических школах и, в большей степени, в общеобразовательных, задают необходимую динамику всех сфер деятельности человека.

#### *Библиографический список*

Потехина Е.П. Частная школа в культуре современной Англии и России: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01. СПб., 2011. С. 25–53.

*Л. А. Парамонова, Е.Ю. Протасова*

## **ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

Традиция обязательного образования с пяти лет существует с 1870 г. У истоков образования для детей 2–7 лет стоял Р. Оуэн. В отличие от многих филантропов он считал образование детей бедняков средством изменения общества. Дети состоятельных людей в викторианскую эпоху посещали детские сады фребелевского типа. В конце XIX – начале XX в. число детей 2–4 лет в группах пятилетних школьников оказалось настолько значительным, что для них стали создавать детские сады. Они должны были не просто присматривать за детьми, заботиться об их здоровье и питании, но и обеспечивать физическое, эмоциональное и умственное благополучие. К 1990 г. 76 % детей оказались охваченными одной из форм подготовки к школе. И хотя количество работающих матерей и детских садов, в основном частных, постоянно увеличивается, нормой все-таки считается, чтобы о ребенке дошкольного возраста заботилась мать. Дошкольные учреждения находятся в двойном подчинении: департаменты образования и науки отвечают за образовательную часть, а муниципальные департаменты социальной службы – за организацию разных форм дневного ухода. Воспитание в яслях при школах считается более дешевым. На одного взрослого приходится не более 13 детей. Большинство детей находятся в дошкольных учреждениях полдня, с 9.00 до 12.30 или с 13.00 до 16.30. Если ребенок находится в детском саду целый день, то его обеспечивают обедом. Если дошкольное учреждение существует независимо от школы, то оно открыто с 8.00 до 18.00 и в него принимают детей от 2 месяцев до 5 лет. В компьютер дошкольного учреждения внесены показатели о росте и развитии каждого ребенка. На одного взрослого приходится не более

3 малышей и не более 5 детей постарше. Но в определенные моменты в группе может находиться более сорока детей под присмотром двух взрослых. Дети объединены в небольшие группы: младшие – до 6 детей, в возрасте 3–5 лет – 10 детей. Кроме детских садов есть центры по уходу за детьми, институт нянь, игровые группы и т.д.

Качество образования для детей до пяти лет зависит от типа учреждения. Дети, находящиеся в детских садах и дошкольных классах, в целом развиваются более разнообразно, чем в начальных классах школ. Связано это с хорошо спланированной и хорошо организованной детской деятельностью (целенаправленная игра, исследовательская деятельность и т. п.), а также с отсутствием возрастного разброса, с лучшим соотношением количества детей и взрослых, с хорошим материальным обеспечением, соответствующим возрастным особенностям детей, с наличием опытных педагогов, успешно работающих с детьми 3–5 лет.

Программа для детей от 5 до 16 лет является общепринятой. Она включает такие области знаний и воспитания, как эстетика и творчество, лингвистика и грамотность, математика, моральное, физическое, научное, духовное, технологическое воспитание. Основываясь на общих положениях, воспитатели сами строят свою практику в работе с детьми до 5 лет и от 5 до 7 лет. В связи с тем что работа с маленькими детьми строится вокруг разных видов детской деятельности, организуемых по выбору самих детей, возникает опасность нарушения цельности Программы, появления фрагментарности и эклектичности. Взрослые часто оказываются в роли организаторов материальной среды для деятельности детей и не всегда могут соблюсти программные требования, что наносит ущерб эффективности обучения. Поэтому особое значение придается планированию работы, которое включает распределение обязанностей между всеми членами взрослого коллектива и обговаривание необ-

ходимых изменений в содержании образования. Обучение сопровождается практической проверкой положений программы и отслеживанием особенностей развития каждого ребенка. Для реализации программы широко используются: дидактические игры, слушание музыки и рассказов взрослых, анализ наблюдаемых явлений, организация дискуссий с привлечением детей и взрослых; разные виды деятельности для познания изучаемого явления с разных сторон; планирование деятельности и наблюдение за детьми с обязательной регистрацией их индивидуальных проявлений.

Планирование носит тематический характер. Так, например, с 4-летними детьми тема «Поверхность» изучалась через ознакомление с разными тканями, мехом животных, фруктами и др. Из прочитанной книги дети узнали о кокосовом молоке, рассматривали кокосовый орех, изучали вместе с воспитателем его поверхность, разбивали и пробовали молоко и мякоть. Двое взрослых испекли кокосовое печенье по рецепту, выбранному вместе с детьми из кулинарной книги; измеряли ингредиенты и месили тесто сами дети.

Дети также изготавливали погремушки из пакетов от йогурта: в них складывались бобы, фасоль, горох... Пакеты заклеивались липкими полосками бумаги; при этом дети называли форму, величину, слушали звучание погремушек до обклеивания и после, устанавливали разницу (звучит громче, глуше, мягче и т.п.) и искали объяснение этому – опять возвращались к теме «Поверхность». Далее дети танцевали под звучание своих погремушек.

В детских садах большую работу проводят по установлению связи между говорением, слушанием и написанием. Дети видят много надписей, слушают чтение и читают сами, а воспитатель это всячески поддерживает: обсуждает с детьми такие вопросы, как первые страницы книги, для чего нужны картинки, как лучше обращаться с книгой и т.п. В сюжетной игре в больницу дети делают записи

на доске: имя больного, симптомы болезни, диагноз. Далее устанавливается контакт врача с родственниками больного (по телефону) с целью получения их разрешения на операцию и т.п.

Большое внимание в работе с детьми уделяется наблюдению за живыми объектами. Так, в одном из лондонских детских садов дошкольники увидели на кустах улитку, наблюдая за ней, обнаружили на листьях отверстия и предположили, что это сделала улитка. Начали высказывать свои предположения о том, где у нее рот, как она ест, как могла забраться на верх куста без ног и т.п. Потом посадили ее (на один день) в коробку и изучали, пользуясь увеличительным стеклом.

Педагоги дошкольных учреждений особую заботу о детях проявляют в первые дни их прихода в детский сад, стараясь помочь им адаптироваться к новым условиям жизни. Наиболее удачным можно считать опыт одного из детских садов Лондона. Дети задолго до того, как стать его воспитанниками, начинают посещать его вместе с мамой, папой или другими близкими взрослыми. В специально построенном для этого помещении они проводят 2–4 часа: вместе играют, пьют чай и, что самое главное, наблюдают за детьми и воспитателями детского сада: как они прощаются с родителями, как вместе играют и т.п. Воспитатели заходят к ним, обмениваются игрушками и т.д. Такое ненавязчивое постепенное знакомство со сверстниками и взрослыми, наблюдение за их жизнью вызывают у детей желание вновь прийти сюда и делает расставание с родителями безболезненным. Обязательность такого предварительного посещения для будущих воспитанников записана в договоре, заключаемом между учреждением и семьей.

Дошкольные программы следуют нескольким основным принципам. Детство считается самоценным: оно представляет собой часть жизни, а не просто подготовку к обу-

чению на следующей ступени жизни. Ребенок воспринимается как целостность, все стороны развития которого взаимосвязаны, поэтому обучение не разделяется на отдельные предметы. Существенной считается внутренняя мотивация к обучению, поскольку ребенок независимо от внешних влияний учится (или не учится) по своей инициативе. Подчеркиваются самостоятельность и самодисциплина, обучение эффективно тогда, когда дети приобретают собственный опыт. Образование начинается с того, что дети могут делать, а не с того, что они не могут делать. В каждом ребенке есть потенциал, но он развивается лишь в благоприятных условиях, для чего важнейшее значение имеют взрослые и другие дети, с которыми ребенок устанавливает отношения. Образование ребенка – это прежде всего результат его взаимодействия с окружением, в которое входят люди, материалы и знания. Общественное образование рассматривается только как дополнительное к тому, что дети получают дома.

В Соединенном Королевстве сосуществует несколько образовательных систем. В Англии и Уэльсе школьные порядки примерно одинаковые, а в Шотландии и в Северной Ирландии иные. В Англии примерно 6 % детей, в Шотландии 3 % детей посещают частные школы, не получающие никакой помощи от государства. В самых известных частных школах-интернатах учатся менее 2 % школьников. Каждый четвертый студент тем не менее выпускник частной школы. В частных школах все получают одинаковое образование, что соответствует пожеланиям родителей. В 80 % государственных школ дети обучаются совместно, а в Шотландии совместное обучение отменено. В Северной Ирландии 40 % школ отдельные – для мальчиков и для девочек, и дети, принадлежащие к разным вероисповеданиям, ходят в разные школы. В Англии большую роль в школьном обучении играет литература, ее изучение и написание сочине-

ний, а у значительной части выпускников публичных школ умение читать и писать не находится на должной высоте.

В основной школе учатся дети 5–16 лет, но многие начинают посещать ее раньше. Начальную школу заканчивают в 11 лет, а в Шотландии – в 12, а затем переходят в среднюю школу. В классе (начальная школа) 25 детей, один учитель; занятия продолжаются с 9.00 до 15.30, перерыв на обед – час-полтора. Год разделен на три периода, каникулы – на Рождество и на Пасху по две недели, летом – шесть недель (с середины июля до конца августа). Если класс сформирован из детей одного возраста, то первые три класса начальной школы (с 5 до 7 лет) учитель меняется, а если классы смешанные по возрасту (таких меньшинство), то класс все три года ведет один и тот же педагог. В Англии и Уэльсе в 1990 г. сформулированы государственные цели, программы и методы обучения, каждый ребенок имеет право на сбалансированное и широкое духовное, моральное, культурное, физическое и умственное образование, готовящее ребенка к использованию своих потенциальных возможностей, принятию на себя ответственности и приобретению опыта взрослой жизни. Детей 5–11 лет учат трем основным предметам (английский, естественные науки, математика), а также технологии, искусству, музыке, истории, географии, занимаются физическим и религиозным воспитанием. При любом способе организации обучения в классе для детей 5–7 лет много игрушек, конструкторов, строительного материала, уголки для ролевых игр, рисования, т.е. для занятий в малых группах, которые образуют сами дети по выбору либо педагог для определенной деятельности. Он редко занимается с целым классом: все вместе дети обычно занимаются музыкой, слушают чтение и т.п. Педагоги считают, что дети должны учиться в деятельности, во взаимодействии друг с другом. Причем специальных перемен видов деятельности стараются не устраивать, чтобы дети мог-

ли довести до конца начатое дело. Ребенок, его интересы, индивидуальный темп развития находятся в центре педагогического процесса.

Реформа образования накануне очередных выборов заняла одну из основных позиций в программах противоборствующих партий. При этом все они были единодушны в общей оценке состояния современного образования: излишняя облегченность программ (особенно в точных науках), резкое снижение грамотности, недооценка новых информационных технологий в обучении. К настоящему времени уже в педагогическую систему введены определенные изменения: на дом дается больше заданий. Поставлена задача компьютеризации всех школ. Зарплата учителей будет находиться в прямой зависимости от успеваемости учащихся. Усилится контроль за выполнением программ.

#### *Библиографический список*

Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 119–123.

**Марина Бурд**

## **ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ФРГ**

### **Исторический обзор и обзор современных дискуссий**

Дошкольное воспитание имеет в Германии долгую традицию. Уже в начале XIX века возникли первые учреждения для ухода за маленькими детьми, которые прежде всего предназначались для поддержки родителей, в течение всего дня работающих в индустриальном секторе экономики. Никакая педагогическая работа с малышами не была предусмотрена. Для детей из обеспеченных семей создавались «школы для маленьких детей» (*Lernschulen*), которые допол-

няли образовательные функции семьи и осуществляли подготовку детей к школе.

Возникшее в 1840 году по концепции Фребеля детское учреждение, названное им «детским садом», не имело ничего общего с предыдущими детскими учреждениями. Фребель принадлежал к сторонникам раннего педагогического воспитания детей, которое, по его мнению, должно было заменить простой уход за детьми дошкольного возраста. Детскому саду надлежало дополнить воспитание в семье, организовать всестороннюю поддержку духовного, эмоционального, творческого и социального развития ребенка, т.е. стать местом, где ребенок будет ухожен, сможет играть и получить основы знаний во многих областях.

На основе педагогических принципов Фребеля в XIX веке в Германии возникли многочисленные детские сады при религиозных учреждениях и при поддержке местных органов власти.

Развитие детских садов было прервано в 1933 году. Многие детские сады общественных благотворительных организаций и фондов были закрыты, женщины были вынуждены оставить работу, чтобы ухаживать за детьми. Только когда для работы на оборонных предприятиях понадобились дополнительные рабочие руки, сеть детских садов была расширена уже по приказу фюрера.

После окончания Второй мировой войны организация дошкольного образования в Восточной и Западной Германии шла в разных направлениях.

В ФРГ дошкольное образование стало подчиняться делам по организации помощи детям и подросткам по традиции Веймарской республики. Принятый в 1952 году Федеральный закон развивал основные положения подобного ему закона 1922 года. В этом же законе отдавалось предпочтение детским садам общественных организаций в сравнении с коммунальными учреждениями с аналогичными це-

лями. На основании такого подхода было определено, что коммунальный детский сад должен быть организован только в том случае, если не находится общественного инициатора и воплотителя этой функции. Правопреемник этого закона – Закон о защите детства и юности, принятый в 1990 году и дополненный в 2005 году, содержит такие же формулировки о приоритетности общественных детских садов перед коммунальными.

В 1960-е годы в Западной Германии шли бурные общественные дебаты о содержании дошкольного воспитания и подготовке детей к начальной школе. Во-первых, особенно интенсивно обсуждалось, насколько дошкольное воспитание, организованное извне, может выполнить свои функции по компенсации недостаточного воспитания детей, живущих в социально неблагополучных семьях, и тем самым улучшить их шансы при получении образования. Во-вторых, дискутировалась целесообразность возможности организовать обучение детей в школе не с шести лет, а уже с пяти. И на федеральном, и на земельных уровнях стартовали многочисленные модели программ, которые сопровождались научными наблюдениями и исследованиями.

Предложение о снижении возраста начала обучения в школе не получило поддержки, но по соглашению федеральных земель 1968 года было решено подходить к определению школьного возраста более гибко. Прошедшие в те годы дебаты усилили внимание общественности к дошкольному воспитанию и способствовали расширению строительства детских садов. Если в 1960 году только треть детей в возрасте от 3 до 6 лет были обеспечены местом в детском саду, то в 2000 году количество мест в детских дошкольных учреждениях достигло примерно 70 % от общего числа детей дошкольного возраста в старых федеральных землях.

В ГДР уже в 1949 году детские сады считались учреждениями, готовящими детей к школе, а в 1965 году состо-

ялось официальное прикрепление дошкольных детских учреждений к образовательной системе страны. В законодательном порядке каждый ребенок от 3 до 6 лет обеспечивался местом в детском саду. Процент обеспеченности детей местами вырос с 20,5 % в 1950 году до 94 % в 1988 году. Таким образом, родителям из полных и неполных семей была обеспечена ежедневная помощь в воспитании ребенка и его подготовке к школе. Дети находились в детском саду на полном государственном обеспечении, родители привлекались к оплате только за обед для малышей. Педагогическое содержание работы с детьми определялось единой государственной социалистической программой, реализуемой посредством образовательных и воспитательных планов.

Вследствие объединения двух германских государств 3 октября 1990 года детские дошкольные учреждения 5 новых федеральных земель были переданы в ведомства по защите прав детей и молодежи. Организационные и концептуальные изменения, происшедшие за эти годы, позволяют сказать, что процессы в дошкольном воспитании детей отражают процесс изменений, происходящих в обществе, и удовлетворяют в общем потребности родителей и детей.

Основные темы, обсуждаемые в современной педагогике детского сада – это организация мероприятий по развитию языковой компетенции для детей в возрасте с 3 лет, а также преемственность между детским садом и начальной школой в педагогической работе.

В каждой федеральной земле Германии обсуждались, готовились, а теперь реализуются в ходе учебного года в детских садах воспитательные и образовательные планы и обучающие концепции для дошкольного возраста специально для работы в детских садах, уделяющие особое внимание развитию языка у детей. Причем многие земли подчеркивают в своих документах, что особую озабоченность у них вызывает недостаточная языковая подготовленность

детей из семей мигрантов, которые после детского сада достигают школьного возраста и должны идти в школу, не владея при этом достаточно хорошим уровнем понимания немецкого языка, а также его использования в ходе выполнения учебной программы.

Что касается этапа перехода детей из детского сада в школу, то здесь подчеркивается необходимость более тесного сотрудничества между двумя институциональными структурами. Каждая федеральная земля пытается по своему добиться результативности в этой области, а также более активного привлечения родителей к процессу социализации и интеграции старших дошкольников и младших школьников в немецкую образовательную систему.

### **Правовые основы работы детских садов**

В соответствии с Конституцией страны высшая законодательная власть обладает правом законотворчества в области защиты детей и молодежи в рамках общественного социального обеспечения. Организация и работа детских учреждений входит в число мероприятий, направленных на реализацию этих задач. Законодательная деятельность в этом направлении была оформлена Законом о защите детей и молодежи в июне 1990 года и дополнена дополнительными статьями в 2005 году. Федеральные земли обязаны в данных им правовых рамках разработать соответствующие земельные законодательные акты для претворения названных правовых документов в жизнь и обеспечить их качественную реализацию.

В июле 1992 года федеральный закон был расширен формулировкой, гарантирующей во всех федеральных землях страны обеспечение права на место в детском саду для всех детей в возрасте от 3 лет до поступления в школу. Закон вступил в силу с 1 января 1996 года и с 1999 года действует безо всяких ограничений. Финансовое обеспечение зако-

нов является задачей коммун и реализуется в рамках компетентности коммунальных администраций. В 2004 году было внесено еще одно важное дополнение к действующему закону, обязывающее расширить к 2010 году имеющееся количество мест по уходу за детьми в возрасте до 3 лет таким образом, чтобы полностью удовлетворить запросы родителей на такую услугу.

### **Общие цели детского дошкольного воспитания, педагогические программы и методы работы**

Детские дошкольные учреждения понимаются сегодня как неотъемлемая составная часть системы образования Германии. В соответствии с законом 1990 года целью детских дошкольных учреждений является в основном развитие ребенка в самостоятельную и социально-ориентированную личность посредством ухода за ребенком, его воспитания и образования. Претворение этой задачи в жизнь должно быть педагогически и организационно ориентировано на потребности ребенка и его семьи. Работа педагогов детского сада должна дополнять семейное воспитание, компенсируя его недочеты, с целью обеспечения для ребенка равных условий и шансов в получении дальнейшего развития и образования. Дети должны под руководством и с помощью опытных педагогов-специалистов в игровой форме пройти жизненно важную общественную социализацию и выработать в себе способности и умения жить и развиваться в современном обществе. Таким образом должен быть облегчен процесс интеграции детей в современное общество и начальный этап школьного обучения. В связи с чем особое место начинает занимать работа по развитию речи у детей и по повышению их языковой компетентности.

В области дошкольного образования не предусмотрены занятия в отдельных отраслях знаний или определенные часы в недельном ритме, не существует также строго опре-

деленных учебных планов. В рамках работы с детьми от 3 до 6 лет в детском саду предусмотрена педагогическая деятельность с целью развития духовной, физической, эмоциональной и социальной компетентности детей в следующих областях:

- речевое развитие, шрифт, коммуникация;
- личностное и социальное развитие, система моральных ценностей / религиозное воспитание;
- основы математических знаний, природы, техники (в том числе и информационной);
- музыкальное развитие / обхождение со средствами массовой информации;
- человеческий организм, движение, здоровье;
- социальный и живой окружающий мир.

Педагогическим коллективам детских садов предоставлена демократическая база для творческого подхода к модели педагогической концепции, с которой они предпочитают работать: педагогика Монтессори, билингвальный (двухязычный) детский сад, детский сад с оздоровительным компонентом или собственная концептуальная комбинация. Формирование групп может происходить по возрастному принципу, они могут быть смешанного типа, а также открытыми, т.е. в детском саду может не быть групповой организации, а дети находятся под присмотром воспитателей в оборудованных комнатах.

В соответствии с договоренностями между федеральными землями по вопросу о раннем образовании в детских дошкольных учреждениях, принятыми в 2004 году, образовательная работа в этих заведениях включена в комплексную систему общего развития ребенка. Проводится она в форме работы по проектам, в ходе реализации которых дети получают учебную информацию, которая должна способствовать повышению их образованности и быть им интересна. Посредством педагогических методов у ребенка

должна возникать мотивация к процессу обучения, должны быть созданы условия для его развития в игровой форме, в то время как для педагогического коллектива должны быть созданы такие условия, чтобы они могли осознавать свои ошибки и работать над ними, а дети могли бы учиться на своих ошибках, пробуя различные варианты для их анализа и корректировки. Педагогическая работа должна исходить из интересов, потребностей и условий жизни каждого конкретного ребенка. Это предполагает, что ребенок находится в центре педагогического процесса в детском саду, педагоги ведут наблюдения за ним, документируют этапы его развития и находятся в постоянном контакте с родителями.

Так как в детском саду не предусмотрено выставление каких-либо оценок в ходе работы с детьми, педагогический персонал, наблюдая и документируя особенности развития ребенка, сообщает родителям об успехах малыша и возможно имеющихся проблемных моментах в его поведении в группе.

### **Выбор детского учреждения, условия приема детей и время работы детского сада**

В области дошкольного воспитания в Германии работают детские учреждения, организованные коммунальными структурами, религиозными общинами, общественными организациями или родительскими инициативами, а также очень немногочисленные частные предприятия, которые традиционно принимают детей в возрасте от 3 лет до начала получения школьного образования.

По законодательству, каждый ребенок в Германии в возрасте от 3 лет должен получить место в детском саду. Лишь в некоторых отдельных федеральных землях существует возможность институционального ухода за детьми в возрасте от 2–4 месяцев и с 6 до 12 лет («вид продленного внешкольного ухода за детьми»). Для детей с особенностями

ми в развитии или физическими недостатками существуют специальные детские сады.

Каждый детский сад имеет право на организацию набора детей; семье не может быть отказано в приеме в детский сад по причинам принадлежности к другой конфессии, отсутствия гражданства страны или по другим дискриминационным причинам.

Детский сад работает в Германии круглый год, может быть закрыт до 3–4 недель во время летних и до 1–2 недель во время рождественских каникул, но обязан обеспечить работу хотя бы одной дежурной группы в своем учреждении или другом учреждении региона для детей тех родителей, которые не имеют возможности во время закрытия детского сада организовать уход за своими детьми. Министерства, контролирующие работу детских дошкольных учреждений, не вмешиваются в регулирование времени работы учреждения. Организатор детского сада согласует с родителями и управляющими ведомствами часы работы учреждения (например, с 7.00 до 18.00 или с 8.00 до 15.00). Время работы детского дошкольного учреждения соответствует местным особенностям и может меняться в зависимости от того, какие потребности возникли у родителей в данный конкретный год работы этого учреждения.

### **Оплата услуг детского сада и финансовая помощь семьям**

За посещение детского дошкольного учреждения взимается плата с семьи в зависимости от ее дохода, возраста ребенка и времени его пребывания в детском саду. При наличии в семье двух и более детей оплата за детский сад снижается. В редких случаях родители могут быть частично или полностью освобождены от оплаты на определенное время или на весь период посещения детского сада (это происходит при наличии очень серьезных причин). В этом

случае расходы по содержанию ребенка в саду перенимает на себя коммунальное ведомство, в чьей структуре находится детский сад, или социальное ведомство, где зарегистрирована семья ребенка.

### ***Библиографический список***

Бурд М.А. Дошкольное воспитание детей в ФРГ // Детский сад от А до Я. 2008. № 2. С. 106–112.

***Т. Дербенева***

## **И В ДАНИИ ТОЖЕ НАШИ**

*Дания – страна, давно вошедшая в Евросоюз, но тем не менее по многим вопросам сохраняющая свое особенное, отличное от общего, мнение. Вспомнить хотя бы о выстоявшей вопреки господству евродатской кроне – старой доброй монете с дыркой посередине!*

*«Обручу» давно хотелось заглянуть внутрь датского детского сада. И нам повезло! В Русском культурном центре Копенгагена мы познакомились с Татьяной Дербеневой – замечательной актрисой, многие годы проработавшей в Москве в Театре им. Ленинского Комсомола, да и теперь раз в месяц выступающей на московской сцене в спектакле «Королева Дагмар» Театра им. В.В. Маяковского. Оказалось, что, выйдя замуж и переехав в Копенгаген, актриса несколько лет подрабатывала в детских садах. Вот что она нам об этом рассказала.*

***– Как получилось, что Вы, актриса, начали осваивать в Дании новую специальность – воспитателя?***

*– Специальность эта для меня не новая. Мое второе образование – дошкольное педагогическое, подтвержденное соответствующим дипломом.*

*А шаг этот был продиктован необходимостью. Приехав сюда, я поняла: во-первых, даже со знанием языка устроить-*

ся работать актрисой практически невозможно; во-вторых, один работающий человек в семье (в данном случае – мой муж) не сможет обеспечить ее должным образом, оплачивая все текущие расходы, налоги и т.п.

**– И Вас так просто взяли на работу с нашим отечественным дипломом?**

– Да. Муж помог мне с переводом диплома, и я получила эту работу. Позже, проанализировав ситуацию, я поняла почему: профессия помощника педагога в Дании очень востребована. Специфика ее заключается в том, что ты работаешь сразу в нескольких детских садах. Тебя вызывают в тот, где на данный момент требуется твоя помощь.

**– А в чем, собственно, эта работа заключается?**

– Именно в помощи основному воспитателю и заключается. Я не проводила занятий с детьми, но гуляла с ними, помогала их одевать их и пр.

**– Языковой барьер преодолели быстро?**

– Конечно, проблемы были. Расскажу несколько историй. Как-то, общаясь с детьми, я допустила речевую ошибку, и одна девочка поправила меня (это была очень наблюдательная девчушка, она все время присматривалась ко мне, видимо, понимая, что я «не такая, как все»). Поблагодарив малышку, я предложила ей побыть моим учителем датского языка – поправлять меня в случае ошибки. И тут начался кошмар: она исправляла каждое мое слово, я уже боялась сказать что-либо вслух. Тем не менее «работа» с таким строгим педагогом пошла на пользу моей языковой практике.

Позже я спросила другую девочку, понимает ли она, когда я говорю по-датски. Девочка ответила: «Конечно, понимаю, но это так смешно!»

Была еще малышка из семьи иностранцев, которая быстро сообразила, что мне говорить на датском так же тяжело, как ей, и, решив, что это нас очень роднит, стала звать меня мамой.

А вот, пожалуй, самый курьезный случай. Однажды вызывая на работу, меня предупредили, что в сад придет русская девочка и, возможно, понадобится моя помощь для ее адаптации – ребенок не говорит по-датски. Я с удовольствием познакомилась с Леночкой (так звали девочку), взяла ее под свое покровительство, начала ей что-то рассказывать, но... девочка молчала, как рыба. «Ты понимаешь, что я тебе говорю?» – спросила я. Малышка кивнула. «Ну а на каком языке тебе проще говорить?». «На китайском» – серьезно ответила она. Родители девочки – русские программисты – долгое время проработали в Сингапуре, где с Леной занималась воспитательница – китаянка.

***– Вам наверняка приходилось сталкиваться с организацией и работой наших детских садов. В чем, на Ваш взгляд, основное их отличие от садов Дании?***

– Отличий много. Например, в датских садах нет строгого разделения детей на возрастные группы. Дети всех возрастов играют на одной площадке. Нет обязательного фиксированного времени для тихого часа – некоторых детей я укладывала днем спать по просьбе родителей (из всего детского сада это было 2–3 ребенка!).

Особенно поразило меня то, что детей не учат, как принято у нас, тому, «что такое хорошо и что такое плохо». С этим связано у меня одно неприятное воспоминание. Однажды во время прогулки две девочки примостились на лавочке вздремнуть (демократия полная!). Я накрыла их принесенным из группы пледом, а один вредный мальчуган все пытался его сдернуть. Тогда я стала объяснять задире, что чувства других людей нужно уважать, что навряд ли ему бы понравилось, если бы кто-то относился к нему подобным образом. Не привыкший к порицаниям, ребенок заревел. Воспитатель спросила у меня, почему он плачет. Я, объяснив ситуацию, услышала в ответ, что независимо от того, прав ребенок или нет, он не должен плакать и расстраиваться.

До сих пор не пойму, хорош такой подход или плох. С одной стороны, это можно воспринять как воспитание эгоизма, а с другой... Любой воспитатель здесь считает, что его задача – решать проблемы ребенка. Общение с детьми – его работа, которую он должен выполнять качественно. А показателем качества такой работы является, безусловно, настроение и самочувствие ребенка.

И еще одним, разительным отличием является то, что в Дании много воспитателей-мужчин. Их мужская сила всегда очень востребована: двор подмести, снять ребенка, залезшего на дерево, принести что-то тяжелое.

***– Да, различия, действительно, кардинальные. А как обстоит дело с питанием детей?***

– Организация питания детей, вернее, ее отсутствие, тоже сильно меня удивила. Дети приносят еду с собой. Никаких «супчиков» и «кашек».

***– Расскажите, пожалуйста, как организовано пространство в группах?***

– Группа детского сада – это большая комната, в которой находится несколько диванов, шкафов и стеллажей с книгами и игрушками. Один из немногих воспитательных моментов заключается в совместной уборке игрушек, например, перед едой или прогулкой. Зал для музыкальных занятий отсутствует. Лишь в одном из четырех детских садов, где я работала, стояло пианино. Заведующая там была женщина очень творческая. Мы с ней придумывали и проводили разные детские праздники, даже разучили с ребятами русские народные пляски.

***– А вообще проводятся какие-то праздники – аналоги наших утренников?***

– Проводятся. И на педагогических советах всегда отмечают лучших педагогов.

***– Что еще интересного, необычного запомнилось Вам в организации работы детских садов Дании?***

– Способность легко перемещаться с детьми на достаточно большие расстояния – выезд за город, прогулки. Есть фирма, которая обслуживает конкретный детский сад, предоставляя ему транспорт – автобусы. У некоторых детских садов есть загородные резиденции – дачи. Существуют так называемые «лесные» группы детей, которых утром автобус из детского сада отвозит на такую дачу.

***– Поделитесь, пожалуйста, самыми положительными Вашими впечатлениями от работы в датских дошкольных учреждениях.***

– Первое, что меня поразило, – дружелюбие персонала. Я ни разу не видела и не слышала, чтобы кто-то из взрослых ругался или ссорился, тем более при детях! Люди очень выдержанные и терпеливые.

Второе – активное вовлечение родителей в общение. Мама, придя за ребенком, вполне может побыть в группе, поговорить с воспитателем, поиграть с детьми, если у нее возникнет такое желание. Пришел ребенок в сад впервые – маме предложат провести с ним вместе в группе какое-то время (хоть полдня, лишь бы малыш адаптировался). Говорят, теперь то же самое практикуется и у нас. Но для меня это стало открытием здесь, в Дании.

А напоследок расскажу еще одну занимательную историю, которая приключилась в первую неделю моей работы помощником воспитателя. Меня попросили быстренько помочь одеть детей, потому что они «собрались в гости». «Куда бы это?» – гадала я. Оказалось, к одной из девочек домой. У ее мамы был свободный день, и она пригласила всю дочкину группу на чаепитие. По сути, это была отличная сюжетно-ролевая игра «Поход в гости – прием гостей». Подобное «хождение в гости» за время моей работы повторялось несколько раз, но до сих пор не перестает меня удивлять. Все-таки такое у нас, по-моему, трудно себе вообразить.

*Пока мы беседовали с Татьяной, в Русский центр стал подтягиваться народ – родители приводили малышек на детский спектакль, а к нашей собеседнице заглянула ее приятельница Иля Норегер – тоже наша бывшая соотечественница, а ныне – датская студентка. В России Иля приобрела специальность логопеда, работала в детском доме для умственно отсталых детей. В Дании трудится в Красном Кресте. Заинтересовавшись темой нашего с Татьяной разговора, Иля дополнила ее рассказ о датском дошкольном образовании:*

– Мне всегда было странно, что в датских детских садах совсем не уделяется внимания эстетическому воспитанию детей, не много внимания уделяется и привитию хороших манер. Например, в ожидании автобуса дети могут сидеть прямо на асфальте. Никто им по этому поводу не говорит ни слова, а ведь ребенок целый день потом находится в саду в грязной одежде. И еще к вопросу о гигиене – дети не моют руки. В 16 часов им дают полдник – морковь, изюм, и ребятишки, только что игравшие в песке, начинают все это с аппетитом уплетать грязными руками. Шокирует и отсутствие персонального места для сна. Общие матрасы, общие подушки... Кто, как и когда меняет там белье – неизвестно. Итог чудовищен – в датских детских садах есть вши. Дети страдают экземами, что подтверждает неправильную работу кишечника. И это закономерно – горячее дети не едят, весь день – сухомытка. Да еще и с невымытыми руками!

Никто из персонала не обременяет себя решением такой «мелкой» проблемы, как одевание детей на сквозняке. При сборах на прогулку открывается и дверь, и окно. Результат, естественно, – простудные заболевания.

Следующий явный «минус» датского дошкольного образования – в садах не проводят привычных для нас занятий с детьми. Весь день дошкольники проводят в играх. В школу дети приходят, в основном, не умея писать, читать.

При этом услуги, предоставляемые детским садом, оце-

ниваются недешево. Если обучение в частной школе может стоить около 600 крон в месяц (примерно 100 долларов), то за посещение детского сада (неважно, частного или государственного) родители должны отдавать от 2000 до 3000 крон!

А понравилось мне в датских ДОО отсутствие границ между группами – двери всегда открыты, старшие общаются с младшими. Для дошкольников это особенно ценно, ведь в большинстве датских семей ребенок изолирован. У него обязательно есть своя комната, в которой он проводит максимум времени.

#### **Библиографический список**

Дербенева Т. И в Дании тоже наши // Обруч. 2004. № 4. С. 38–40.

**Е. Ворошилова, И. Маслова, А. Нефедова**

## **ЗНАКОМЬТЕСЬ: ДЕТСКИЕ САДЫ ПРИБАЛТИКИ**

*Сосны, янтарь, холодное мелкое море и очень нежный, почти бархатный, песок на пляже. Вкуснейшие пирожные со взбитыми сливками. Старый Томас и рижский бальзам, Домский собор и орган, Кушская коса и могила Канта, хоровые праздники и таинственный Чюрленис... плюс приятное ощущение «своей, но за границы». Такой большинство россиян знали и любили Прибалтику. Она уже много лет не «своя», а с 1 мая 2004 года и вовсе стала «настоящей шенгенской заграницей». Исключение составляет лишь Калининград – самая западная российская область. Но и для него настало время больших перемен.*

*Когда-то в Прибалтике была единая советская система дошкольного образования. Детские сады, о которых мы сегодня будем рассказывать, – ее прямые наследники. Теперь каждый из них пытается двигаться согласно собственной логике. Давайте посмотрим, что из этого нового опыта может помочь и нам.*

## ЭСТОНИЯ

Путешествие по детским садам Прибалтики начнется с Нарвы, очень русского эстонского города, расположенного в живописном месте на границе Эстонии и России. На его примере особенно наглядными становятся и наши с прибалтами различия, и наша общность.

В городе 24 детских дошкольных учреждения, которые посещают более 3000 детей. Существующая дошкольная сеть позволяет дать хорошие основы образования детям с разными способностями. Интеграция двух культур, интересные традиции в учебно-воспитательной работе способствуют развитию, обучению и воспитанию детей. Детские сады выбирают приоритетные направления в деятельности, работают над программами развития своих учреждений, учебными программами, над использованием передового педагогического опыта и ведущих технологий.

Одним из основных направлений в развитии дошкольного образования в городе является изучение государственного (эстонского) языка. Методика изучения второго языка опирается на тот факт, что язык усваивается легче всего в раннем детстве, и с этой целью в детских садах открываются группы с углубленным изучением эстонского языка начиная с 5–7-летнего возраста и группы параллельного изучения языка.

Учебная программа детского сада *Potsataja* (Чебурашка), работающего по программе языкового погружения, основывается на государственной программе базового образования, которая устанавливает цели, принципы, содержание, объем учебно-воспитательной деятельности и ее организацию во временном аспекте; принципы оценивания развития ребенка; предполагаемые результаты развития ребенка по завершении учебной программы; порядок и основы составления учебной программы детского сада и на учебных программах канадских детских садов, работающих по программе языкового погружения.

Дошкольная подготовка в детском саду, работающем по программе языкового погружения, проходит в течение двух лет: первый год в группе детей возраста 5–6 лет, второй год в группе детей возраста 6–7 лет. Учебно-воспитательная деятельность проходит только на эстонском языке в пяти сферах, приведенных в государственной учебной программе для соответствующей возрастной группы, в которой осуществляется физическое, умственное и социальное, в том числе нравственное и эстетическое развитие ребенка: эстонский язык и речь; математика; искусство; музыка; движение.

В детском саду Punamütsike (Красная Шапочка) с параллельным обучением двум языкам день ребенка делится на две части. В утренние часы изучается государственный язык, а в вечернее время дети переходят на родной или наоборот. Государственному языку обучают носители эстонского языка. Особенностью этого детского сада является активное использование музыкально-театрализованной деятельности. Дети учат роли, вживаются в образы, запоминают эстонские слова, стихи и песни, художественные тексты, пословицы и поговорки.

В освоении второго языка детям помогают красивые названия городских улиц: Радужная, Облачная, Грозовая, Цветочная, Березовая, Ореховая и т.д., вывески магазинов, надписи на рекламных щитах. Изучение эстонского языка интенсивно идет и во время подготовки к национальным и государственным праздникам, в преддверии которых традиционно проводятся выставки – это пасхальные яйца, цыплята, зайчики, рождественские свечи и домики из перечного печенья. При подготовке к Рождеству все дети и взрослые три понедельника подряд надевают красные колпачки гномиков и собираются в музыкальном зале, где идут рождественские постановки.

Нарва помнит массу исторических событий. Педагог должен хорошо знать не только историю своего народа, но и разбираться в важнейших событиях мировой культуры.

Свои следы в традициях, фольклоре, убеждениях, обычаях оставили времена викингов, ганзейские времена, рыцарская культура. Дети задают вопросы и ждут обстоятельного и понятного ответа на все «Почему?». Знакомя детей с историей родного края, педагоги, каждый на своем родном языке, объясняют и рассказывают об этом.

*Инна Маслова,  
специалист управления образования,  
г. Нарва, Эстония*

Компьютерные занятия в таллинском детском саду «Лийкури» проводятся уже несколько лет. Работа с детьми в компьютерном классе четко регламентирована. Эти занятия можно посещать детям начиная с четырех лет. Согласно медицинским рекомендациям непосредственно за игрой перед компьютером они могут находиться только 20 минут один раз в неделю или 10 минут два раза в неделю.

Само занятие состоит из трех частей: предкомпьютерного этапа, непосредственно занятия на компьютере и посткомпьютерного этапа. В предкомпьютерный период учитель с детьми подготавливаются к игре, мысленно входят в виртуальный мир компьютерных игр. Затем ребята непосредственно играют на компьютере. В посткомпьютерный период воспитанники вместе с педагогом сообща прорабатывают ситуации, в которых возникали трудности, совместно ищут решение проблем, постепенно возвращаются в реальный мир. В конце каждого занятия проводится зарядка для глаз и выполняются физические упражнения на снятие мышечного напряжения.

Большое значение занятия на компьютере имеют и при подготовке к школе. Как известно, одним из самых важных качеств, позволяющих успешно учиться, является хорошо развитая способность к концентрации и сосредоточению внимания. Трудно найти другую такую деятельность, кото-

рая заставила бы детей довольно продолжительное время заниматься, не отвлекаясь.

Хорошим подспорьем оказывается компьютер и при обучении детей иностранным языкам. Для этого мы используем множество специальных игр. Правда, возникли сложности с эстонским языком. Пришлось коллективу детского сада искать спонсоров и самим создавать компьютерную игру. Она оказалась популярной и за пределами детского сада, и теперь пришла пора делать продолжение, ведь дети – пытливые народ и игру освоили быстро.

А еще в «Лийкури» очень любят праздники. На основе русского фольклора ежегодно проходят рождественские колядки, Масленица, день птиц и др. Фольклорные праздники способствуют развитию любви к русской культуре, знакомят с различными видами народного творчества.

Эстония славится своими праздниками песни и танца. В этом году прошел уже восьмой по счету праздник песни и танца в нашем саду, на котором наши воспитанники пели на эстонском языке, танцевали эстонские народные танцы, принимали гостей.

*Анна Нефедова,  
учитель в компьютерном классе,  
детский сад «Лийкури», г. Таллинн*

## **ЛАТВИЯ**

До 40-х годов XX века в Латвии насчитывалось 97 дошкольных учреждений, в 50-е годы – 232, в 2001 году их количество достигло 762. Дошкольные учреждения – общеобразовательные или специализированные, например, для детей с дефектами развития – могут посещать ребята не старше 8 лет. Кроме так называемых детских садов существуют игровые группы для дошкольников при школах и консультативные центры для родителей, самостоятельно обучающих детей дома.

По данным Департамента всеобщего образования Министерства образования и науки Латвии, 543 дошкольных учреждения находятся на финансировании органов местного самоуправления, 9 – являются частными детскими садами, 2 – ведомственными, 2 – яслями для детей от 0 до 3 лет, 35 – специализированными детскими садами; существуют также 13 консультативных центров для родителей и 208 групп при школах. В 563 дошкольных учреждениях обучение ведется на латышском языке, в 83 – на русском; 113 являются двухпоточными детскими садами и 3 – с другим языком обучения, например польским.

Дошкольным образованием Латвии охвачено 52 % детей дошкольного возраста. С 1 сентября 2002 года вступил в силу закон об обязательной двухлетней подготовке к школе детей, достигших 5 лет, а также требование о том, чтобы каждое дошкольное учреждение разработало собственную программу обучения детей и получило на нее лицензию Министерства образования и науки Латвии.

Ориентиром для разработки таких программ является утвержденная в 1998 году программа дошкольного образования, имеющая следующие цели:

1) направлять индивидуальные впечатления ребенка на целостное восприятие окружающего мира;

2) способствовать разнообразному отображению этих впечатлений с помощью слов, красок, звуков, движений, песен, танцев и т.д.;

3) помогать ребенку поверить в себя, осознать собственное «Я», достигать успеха, самовыражаться через творческую деятельность, быть общительным и доброжелательным.

Программа дошкольного образования состоит из двух частей: блока развивающих задач и блока обучающих задач.

Она включает 15 учебных предметов: ознакомление с природой, ознакомление с окружающим миром, литературу-

ра, развитие речи, физкультура, музыка, конструирование, ручной труд и домоводство, рисование, лепка, аппликация, сенсорика, математика, подготовка к письму, основы чтения, а также формирование навыков по самообслуживанию и культуры общения.

В дошкольных учреждениях для национальных меньшинств проводятся занятия по латышскому языку. Во многих детских садах по выбору родителей организованы дополнительные занятия в различных кружках, например аэробики, танцев, драмкружке и т.д.

В настоящее время в 25 детских садах Латвии при финансовой поддержке Фонда Сороса реализуется программа «Шаг за шагом». 14 детских садов участвуют в проекте «Открытая школа», целями которого являются: стимулирование интеграции общества в сфере образования, способствующей сближению двух параллельных – латышской и русской – школьных систем; уменьшение отчуждения и предубеждений; ломка информационных барьеров.

*Елена Ворошилова,  
методист, г. Краслава*

## ЛИТВА

В Литве 714 дошкольных детских учреждений посещают около 90 тыс. детей, в сельской местности таких детей 11,8 %, в городах – 58 %.

Финансирование дошкольных учреждений по-прежнему осуществляется из бюджетов органов самоуправления. На содержание одного ребенка из муниципального бюджета в среднем выделяется около 3,5 тыс. литов в год. Еще около 1,2 тыс. литов платят сами родители. В разрабатываемом проекте закона об образовании предлагается выделить два звена дошкольного воспитания, которые соответственно охватывали бы детей 1,5–5 лет и 5–7 лет.

Обсуждается возможность перехода финансирования

дошкольных учебных заведений по методике «корзины дошкольника» (по аналогии с «корзиной учащегося»). Однако такой принцип финансирования может быть введен постепенно до 2005 года.

#### *Библиографический список*

Ворошилова Е., Маслова И., Нефедова А. Знакомьтесь: детские сады Прибалтики // Обруч. 2004. № 4. С. 34–37.

**Е. Фрэнсис**

## **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В США**

Какое оно – американское дошкольное образование? Было бы большим преувеличением сказать, что в России хорошо с ним знакомы – для большинства отечественных педагогов это до сих пор terra incognita.

Итак, первая ступень дошкольного образования в США называется «pre-school» («дошкольная»), причем она может включать и ясельные группы. Вторая, одногодичная ступень, непосредственно предшествующая школе, – «Kindergarten» («детсадовская»).

В возрастных рамках «pre-school» существует институт day care (в переводе означает «дневной присмотр» или «забота днем»). Такие заведения часто – простейший вариант яслей-детского сада без образовательной программы. Они выполняют роль няньки для детей работающих родителей (ребенка можно привести сюда и в 6 часов) и даже изредка предоставляют свои услуги 24 часа в сутки, когда члены семьи заняты в ночную смену или отлучаются из города. Оплата в таких дошкольных заведениях составляет около 100–150 долларов в неделю и выше. Иногда day care предлагают элементы дошкольной подготовки, но это, скорее, исключение из правил.

Наряду с лицензированными «дневными присмотрами» в США существуют частные мини-day care, когда к до-

мохозяйке, женщине с хорошей репутацией, знакомые и соседи рано утром приводят своих детей, чтобы забрать их вечером после работы. Часто у такой няни есть собственные маленькие дети, и она не прочь подзаработать, присматривая за соседскими.

У нее может быть педагогическое или психологическое образование, но это не правило. Часто такая владелица мини-детсада – иммигрантка, у которой нет местного преподавательского сертификата, но она не желает терять квалификацию и к тому же нуждается в дополнительном доходе.

По возрастному делению диапазон «pre-school» варьируется от младенческого возраста (примерно с 6 недель) до 5 лет; «детсадовцы» – «Kindergarten» – это всегда дети 5–6 лет. Затем начинается уровень начальной школы (для поступления в первый класс ребенку должно исполниться 6 лет до 31 июля).

С точки зрения финансирования, все, что предшествует «Kindergarten», оплачивается из кармана родителей, и только изредка, если ребенок из семьи с низким доходом, сумма доплачивается из специальных грантов. Как правило, обучение детей-инвалидов полностью финансируется из специальных фондов.

«Kindergarten» как необходимая ступенька, предваряющая поступление в первый класс, – это неотъемлемая часть школьного образования, часто само помещение – часть комплекса районной школы. Но с точки зрения графика работы они могут быть очень разными.

Государственное образование (система «public schools») в США бесплатное, поэтому, когда ребенку исполняется 5 лет, семья напрямую ничего не платит – деньги на обучение выделяются из бюджета штата, т.е. косвенно – из собираемых с родителей налогов (главным образом, из налога на недвижимость).

Предлагаем читателям «Обруча» описание типичных примеров церковного и частного учреждения данного типа. Первый пример – «pre-school» при баптистской церкви св. Иоанна в одном из пригородов Сент-Луиса, штат Миссури. Как рассказала нам ее директор Фи-лис Вебб, это дошкольное учреждение функционирует уже около 25 лет (в дальнейшем для простоты будем называть его «школа»). Оно называется «Mother's Day Out» (это не имя собственное, а тип «pre-school»), в буквальном переводе «мамин день вне дома». Занятия в школе – дважды в неделю, по вторникам и четвергам, с 9 до 15 часов.

Стоимость одного дня пребывания – 14 долларов; 20 долларов – начальный взнос при записи. В школе при церкви св. Иоанна существует правило: если по каким-то причинам ребенок не может посетить занятия, то администрация должна быть предупреждена до 8 часов. В противном случае произведенная заранее оплата не возвращается, а если день не был оплачен, то пропущенный ребенком день засчитывается как школьный и должен быть оплачен позже, для чего школа высылает счет на адрес семьи. Существует также система штрафов родителей, не прибывших вовремя забрать сына или дочку. За каждые 5 минут после 15 часов начисляется 1 доллар.

Занятий за дополнительную оплату в данной школе нет, хотя в других могут быть специальные платные классы, например, языка «жестов, гимнастики или плавания. Дети распределены на пять групп, согласно возрасту. Первые группы – ясельные – существуют не во всех церковных школах. Так, в группе № 1 – дети, еще не начавшие ходить, минимальный возраст – 6 недель (6 человек); в группе № 2 – дети примерно годовалого возраста (6 человек); в группе № 3 – двухлетние (10 человек); в группе № 4 – трехлетние (12 человек); в группе № 5 – дети четырех и пяти лет (16 человек).

Хотя для церковных «pre-school» лицензии не требует-

ся, но их работа подчиняется разнообразным стандартам, принятым для этого вида дошкольных учреждений. Число детей в группе регулируется предписаниями пожарной и санитарной инспекций, а также Министерства здравоохранения. На одного ребенка из старшей группы должно приходиться около 3, 25 кв. м, на одного из младшей группы – около 4,18 кв. м. В штате школы – 17 преподавателей и их ассистентов. Согласно правилам, при каждой группе Должны быть 2 взрослых. В церковных школах они часто не имеют профессиональной подготовки.

Родители к работе с детьми в школе привлекаются очень редко. Это случается раза два-три в год, когда детей вывозят на экскурсии и нужны дополнительные силы для присмотра.

Календарь мероприятий, каникул и собраний родители получают в распечатанном виде в начале учебного года при записи ребенка. Традиционно ежегодно организуется посещение пожарной станции, где детям показывают машины, беседуют на темы безопасности и учат не бояться пожарного в полном снаряжении и маске на тот случай, если ребенок окажется в горящем доме и нужно будет его спасать. Осенью дети ездят на известную в Сент-Луисе ферму, где фотографируются на фоне огромных тыкв и где в преддверии Дня всех святых устраивается выставка восковых фигур с элементами комнаты страха. Раз в год в конце апреля – начале мая бывает катание на пони. Дважды в год устраиваются представления для родителей. Это концерты на Рождество и приуроченные к концу учебного года. Все эти мероприятия бесплатные.

Что касается расписания занятий, то оно приблизительно одинаковое в каждой группе, кроме, конечно, ясельных. Сначала – время игр, в середине дня (около 12 часов) – перерыв на обед. Дети едят то, что принесли из дома: это могут быть сок и крекеры, печенье. При этом существуют строгие

требования Министерства здравоохранения, запрещающие приносить с собой блюда домашнего приготовления. Разрешены только продукты в фабричной упаковке, исключение делается только для купленных в булочной пирожков. После обеда – время отдыха.

В расписание занятий обязательно включено чтение книг преподавателем с показом иллюстраций, вопросами и комментариями. В программу входит знакомство с Библией и основами христианского вероучения.

Что касается обучения навыкам письма, то в «pre-school» письменные работы стараются свести к минимуму, хотя регулярное копирование прописей и включено в программу. Согласно принципам американского дошкольного образования, серьезное обучение письму детей в возрасте до 5 лет неэффективно. По традиции для ребенка, переходящего из системы «pre-school» в «Kindergarten», максимум умений в этой области заключается в распознавании букв алфавита и умении написать свое имя печатными буквами.

Цифры заучиваются на самом простом уровне. К концу дошкольного периода от ребенка требуется знать счет от 1 до 10, редко – десятками до 100.

В программе «pre-school» много времени отводится изготовлению различных поделок, рисованию и пению. Расходы на материалы берутся из денег, внесенных в качестве оплаты. Пение, как правило, происходит под магнитофонную запись, вместе с учителем.

В системе «pre-school» время от времени стараются дать детям элементарные знания об истории страны, что делается в игровой форме. Например, перед празднованием Дня Благодарения (24 ноября) напоминают о раннем периоде заселения Америки европейскими эмигрантами: преподаватели и дети изготавливают костюмы индейцев и первых поселенцев, ставят небольшие спектакли.

В программу «pre-school» обязательно включаются эле-

менты природоведения. В классной комнате есть «карта погоды» – плакат с картинками, которые можно менять соответственно погоде текущего дня. Иногда такая «карта» может быть в форме игры «Одень медведя». В этом случае в зависимости от погоды на плюшевого или вырезанного из картона медведя надевают шорты и футболку или плащ и шляпу.

Еще одна игра учит распознавать животных. Преподаватель заранее заготавливает три больших конверта, куда вложены цветные фотографии неба, моря и участка суши. В четвертый конверт или коробку вкладывается большое количество фотографий или картинок с изображением птиц и зверей, которых нужно распределить соответственно местам их обитания. Когда работа завершена, преподаватель просит детей назвать птиц и зверей; если ребенок испытывает затруднение, преподаватель помогает, обсуждает особенности их внешности и поведения. Такая обучающая игра направлена на обогащение словаря и развитие умения связно изложить свои мысли. Эту же цель преследует игра «Угадай, что внутри». Дается домашнее задание: на заранее подготовленном пластмассовом яйце (можно использовать коробочки от «киндер-сюрприза») пишется имя ребенка, в конце дня ему выдается яйцо с просьбой дома положить в него что-нибудь маленькое, к примеру, пуговицу, значок, ластик, конфету и пр. В другом варианте игры это может быть не сам предмет, а его нарисованное и вырезанное из бумаги изображение (цветок, лошадка, домик).

Очень важным в «pre-school» считается обучение элементарным бытовым навыкам и чувству личной ответственности. Так, дети в старших группах не только помогают преподавателям ставить на место игрушки и приводить комнату в порядок после игрового часа, но в начале дня одного ребенка назначают выполнять какую-нибудь простую операцию (быть помощником воспитателя), например выключать

свет в комнате перед «тихим часом» и перед уходом на обед. Другой ребенок получает задание быть ведущим в колонне, когда группа переходит из одного помещения в другое. Утром имена этих «дежурных» пишутся большими буквами на доске. В конце дня ребят поощряют, если они хорошо выполнили то, что им было поручено. Делается это в простой форме, например дается яркая наклейка на футболку. Если ребенок вел себя плохо во время занятий или «тихого часа», то наклейку могут отобрать, что считается одним из серьезных наказаний.

Большое внимание уделяется физической безопасности детей. Простуженные или страдающие расстройством желудка в группу не допускаются, а в случае проявления симптомов какого-либо заболевания в школе, ребенка приводят в офис администратора, где он ждет, когда его заберет кто-нибудь из членов семьи. Нецерковные «pre-school» мало чем отличаются от учреждений при храмах, разве что количеством времени, которое отводится к изучению Библии. В качестве примера приведем «pre-school» школьного округа Ritenour в пригороде Сент-Луиса.

Данная школа относится к типу центров раннего развития ребенка («Early childhood center»). Школа имеет давнюю историю – она ведет свое начало с 1867 года. Ее директор Кэрон Флавин любезно согласилась дать пояснения о работе с детьми. Целью школы является подготовить детей к уровню «Kindergarten». В отличие от церковной «pre-school», для светской наличие лицензии, выдаваемой на 5 лет, обязательно. Школу проверяют примерно два раза в год на соответствие различным, главным образом, медико-санитарным нормам. К примеру, на 10 детей в комнате должен приходиться 1 воспитатель. Преподаватели должны иметь минимальное специальное образование уровня колледжа (в примерном переводе в русскую систему – двухгодичное педучилище); наличие профессионального опыта при прие-

ме на работу – дополнительный плюс. При этой школе нет ясельных групп, дети принимаются только с 3 лет. Отсюда название типа данной школы – older «pre-school» classes («классы для старших дошкольников»). В начале года родителям раздается памятка, в которой рассказывается о примерной программе. Приведем выдержки из нее: «Если вы продолжаете обучение, этот год будет отличаться от предыдущего. Ребята четырех- и пятилетнего возраста будут в одной группе. Их будут учить быть независимыми, пользоваться туалетом без посторонней помощи, выполнять различные поручения и пр. Мы будем заниматься вместе, кроме времени, отведенного для работы за партой. Детей 4 лет будут учить узнавать свое имя, как пользоваться ножницами, распознаванию форм и цветов. Дети 5 лет будут учить цифры, алфавит, главным образом для того, чтобы уметь писать свое имя. В такие часы преподаватели будут делить детей на две группы, которые разместятся в смежных комнатах, чтобы они не мешали друг другу».

В конце «тихого часа» ваш ребенок может получить наклейку, если он хорошо себя вел. Спать в это время не обязательно, можно просто спокойно отдыхать. Для «тихого часа» нужен матрас и два одеяла, носки. По желанию можно принести подушку или плюшевую игрушку, с которой ребенок привык спать. Раз в месяц школа печатает и раздает родителям программу мероприятий, в которой упомянуты осенние, рождественские и весенние каникулы. Школа не организует экскурсии в музеи и походы за город. Считается, что это – обязанность родителей. Вместо этого администрация предпочитает устраивать развлечения в самом школьном здании. К примеру, приглашаются артисты цирка, музыканты. Финансируют такие мероприятия из специальных грантов, с родителей деньги дополнительно не собирают.

Примером близкого подобия программы церковной

и светской «pre-school» может служить расписание одной из групп школы округа Retinour. Оно таково:

- 9.30 – игры;
- 9.30 – 10.00 – изготовление поделок;
- 10.05 – 10.30 – полдник;
- 10.35 – 11.00 – Библейские истории;
- 11.00 – 11.30 – занятия за партой;
- 11.30 – 12.00 – игры;
- 12.00 – 12.40 – обед;
- 12.45 – 13.20 – «время рассказа» (чтение) или музыка;
- 13.20 – 14.30 – «тихий час»;
- 14.30 – 15.00 – «занятия за партой».

Гордость школы – маленький компьютерный класс. Оборудование было подарено местной бейсбольной командой Cardinalso по линии благотворительной программы помощи местным школам. Это особые, приспособленные для детей, компьютеры с крупной клавиатурой и мышкой с большими кнопками.

Если погода хорошая, то в середине дня планируются полчасовые игры на площадке, примыкающей к школе; если погода плохая – дети играют в небольшом зале, смежном с кафе.

В этой школе дети не приносят еду с собой, их кормят по расписанию в школьном кафе 3 раза в день; стоимость обеда – 1,5 доллара, стоимость одного «полдника» (из двух) – 30 центов.

Время пребывания ребенка в школе – с 8.00 до 16.00, за что родители платят 120 долларов в неделю, и этот аванс должен быть внесен за неделю до срока. Если родители хотят привести детей раньше или забрать позже, то школа предлагает услугу присмотра за ребенком с 6.00 до 8.00 или с 16.00 до 18.00 вечера, за что взимается дополнительная плата в размере 20 долларов. Штраф с опоздавшего забрать ребенка здесь существенный – 5 долларов за 1 минуту. Если члены семьи регулярно опаздывают, то (это очень редкий случай) ребенка могут исключить.

Как и в школе при церкви св. Иоанна, в «pre-school» округа Ritenour в течение всего времени обучения воспитатель собирает самые интересные материалы об успехах ребенка в специальную папку, которая им потом передается преподавателю в «Kindergarten», или вручается ребенку на память.

Оценок в «детском саду» не ставят, но в помощь родителям в понимании способностей ребенка и оценки его работы существует описательная система характеристик: «нуждается в большей практике», «удовлетворительно», «хорошо», «очень хорошо» и др. В «pre-school» округа Ritenour родители могут дважды в год получить особого poll да ведомость, в которой преподаватель фиксирует уровень развития ребенка с точки зрения делает ли он (она) что-то «всегда», «иногда» и «еще нет». При этом различные виды деятельности и моментов проявления определенных способностей разбиты на шесть больших групп: «Коммуникативные навыки», «Общение с окружающими», «Прикладные знания», «Развитие образного мышления», «Ребенок учится», «Физическое развитие».

Как на уровне «pre-school», так и на уровне «Kindergarten» важным является постоянное учение в игре, поэтому классные комнаты разбиты на небольшие пространства, которые условно можно было бы назвать «Кухня», «Гостиная», «Кабинет» и пр. В них сгруппированы предметы, имитирующие реальные помещения.

В этой статье мы постарались дать общее представление о дошкольном образовании в США, снабдив рассказ конкретными примерами работы различных дошкольных учреждений. Надеемся, что некоторые вещи окажутся полезными специалистам, работающим в этой сфере, а также родителям, интересующимся различными системами образования.

#### *Библиографический список*

Фрэнсис Е. Дошкольное образование в США // Обруч. 2006. № 5.

## **ДЕТСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В БРАЗИЛИИ**

Название статьи может показаться странным, но сегодня именно так называется первый этап общеобразовательной школы в Бразилии. Термин «детское воспитание» включает, начиная с яслей, все типы дошкольных учреждений.

Так было не всегда. Путь, по которому прошло воспитание маленьких детей в Бразилии, не очень сильно отличается от пути других стран. Озабоченные детской беспризорностью, бедностью и огромным количеством смертей внебрачных детей, брошенных матерями, правительство и представители церкви начали работу по организации воспитательных учреждений, чтобы убрать с глаз долой неудобную картину. Это были в большинстве случаев заведения, где находилось огромное число детей различного возраста – от новорожденных до подростков. Дети находились там круглосуточно, не видя родителей, не встречаясь с детьми, живущими за пределами заведения, живя и обучаясь в одном месте.

Заботы о воспитании детей носили санитарно-гигиенический характер, так как детская смертность в начале XIX в. достигла очень больших размеров, что было связано не только с детскими инфекционными заболеваниями, но и с искусственным кормлением, которое начинали вводить в более богатых семьях. Не так легко находили кормящую няню, тем более что это было делом рабынь, а рабство отменили в нашей стране только в 1888 г. Для бедных детей и тех, у которых не было нянь, воспитание носило компенсаторный характер. Этот снисходительный характер воспитания еще сильно присутствует в нашем обществе, так как страна бедная и элита всегда хочет облагодетельствовать бедных не только питанием, но и своей культурой, правилами, устоями, пренебрегая тем, что страну населяют разные

народы. Бразилия представляет собой настоящую смесь рас и народностей мира. Люди приехали в страну по разным причинам – как рабы или как дешевая рабочая сила после отмены рабства, как иммигранты после Первой и Второй мировых войн, а некоторые после революции в России. Наша нация включает африканцев, итальянцев, японцев, украинцев, русских и, безусловно, своих коренных жителей – индейцев. К сожалению, численность индейцев значительно уменьшилась по сравнению с тем временем, когда португальцы «открыли» Бразилию.

Сегодня в Бразилии усиленно стараются преодолеть предрассудки, сформировавшиеся в течение столетий, и это благотворно сказывается на всех областях жизни общества.

Ранее «детское воспитание» в Бразилии относилось к различным ведомствам: органам здравоохранения, когда это считалось делом защиты здоровья детей от высокой детской смертности; органам охраны труда, когда считалось делом охраны женской рабочей силы; органам социального обеспечения, когда это стало делом социальным. До сих пор существуют детские учреждения, которые находятся в ведомстве органов социального развития. Большое число детей до трех лет воспитываются именно в негосударственных яслях, которые называются у нас, как во Франции, «креше». Эти заведения начали организовывать в Бразилии в 70-х гг. XX в. под сильным влиянием женского движения. В их финансировании правительство видело возможность решить проблему детского воспитания. Если ясли действовали при органах социального обеспечения, то учреждения для детей старшего дошкольного возраста – от 4 до 6 или 7 лет – при органах образования. Это важно отметить, так как до сих пор многие в Бразилии еще считают, что ясли должны находиться в ведении органов социального обеспечения, а не воспитания.

Я очень часто привожу пример послереволюционной России, когда был создан дошкольный отдел в Наркомпросе

РСФСР. В Бразилии детское воспитание стало делом Министерства просвещения только в 1988 г. после принятия новой Конституции.

Последние два десятилетия XX в. стали знаменательными для детского воспитания в Бразилии. В 1990 г. был принят Устав детей и подростков, в котором содержится много революционного по отношению к маленьким гражданам. Особенно нужно отметить, что ясли перешли из сферы прав работающих женщин в сферу прав детей, т.е. если раньше право на место в яслях принадлежало работающей женщине, то теперь это право любого ребенка.

1996 г. также стал эпохальным для детского воспитания в Бразилии, так как был принят Закон направлений и основ образования. Именно в этом документе ясли и детские сады стали называться учреждениями детского воспитания. Закон положил конец всем спорам о принадлежности детского воспитания и установил, что ясли, детские сады, т.е. все дневные учреждения для детей до 6 лет, должны перейти в ведомство органов образования. К сожалению, законы не исполняются, как хотелось бы. Воспитание, особенно самых маленьких, не считается приоритетным делом, и поэтому до сих пор есть детские учреждения, о существовании которых органы образования знать не хотят.

Но было бы несправедливо говорить только о проблемах. Достижения есть, и их немало.

Сегодня в Бразилии существует Национальный фонд, который финансирует всю систему общего среднего образования, начиная с яслей и кончая средней школой. Это значит, что школьнику, независимо от места проживания, положена определенная сумма, которая не может быть меньше суммы, установленной фондом. Конечно, сумма может варьироваться в разных штатах (в Бразилии 27 штатов), так как зависит от числа учеников и сумм собранных налогов. Положение с воспитанием подрастающего поколения значительно улуч-

шилось, когда по закону 25 % всех налогов муниципальных образований и штатов стали перечислять в образовательную систему, в том числе и на зарплату учителей.

Многое также сделано в области формирования и подготовки кадров для дошкольного воспитания. До 1996 г. любой человек мог работать с маленькими детьми, т.е. не надо было иметь какое-либо образование – даже начальное, чтобы работать в яслях и детских садах. И многие работники, особенно женщины, были ответственны за целые группы маленьких детей, имея часто только собственный материнский опыт и любовь к детям. Не существовало специальных вузов для подготовки таких специалистов. Вузы готовили воспитателей только для детей старшего дошкольного возраста и групп подготовки к школе. Например, когда я, имеющая свою специальность, вернулась на родину, мне предложили признать диплом, эквивалентным диплому специалиста начальных классов, а не дошкольного воспитания, так как в Федеральном университете Рио-де-Жанейро не было такой кафедры.

Положение резко изменилось в 1996 г., когда высшее образование стало обязательным для всех, кто работает в дошкольных учреждениях. Установили срок до 2007 г., к которому все, кто работает с детьми в яслях и детских садах, должны получить специальное образование. Высшие учебные заведения начали готовить специалистов и повышать квалификацию тех, кто уже работает в дошкольных учреждениях. Много материалов издается Правительством Бразилии с целью повышения качества работы с детьми и соблюдения законов для гарантии прав маленьких детей. Сегодня существует совместная с ЮНЕСКО программа заочного обучения преподавателей дошкольных учреждений.

Но, на мой взгляд, Бразилии нужно еще много лет, чтобы достичь удовлетворительного доступа детей в дошкольные учреждения, предлагающие хорошие условия и квали-

фицированные кадры для детского развития. Именно это направление в политике образования стало приоритетным для бразильских властей. Я объясню: по Конституции Бразилии ребенок 6 лет обязан поступить в школу, что стало законом только в 2006 г. Срок обучения в средней общеобразовательной школе – 12 лет: 9 лет – фундаментальное и 3 года – среднее образование. Детское воспитание не является обязательным, родители или опекуны могут не отдавать детей в дошкольные учреждения. Но это возможно тогда, когда один из родителей или родственников – чаще всего матери и бабушки – могут сидеть дома с детьми до их поступления в школу. В этом случае семья должна обходиться без зарплаты женщины, что доступно очень маленькому проценту населения – около 5–8 %. Нужно еще сказать, что эти семьи имеют возможность платить за частные ясли или детский сад. Я имею в виду общественные учреждения или те, которые, не являясь общественными, тем не менее всегда содержались за счет государства. Это учреждения, для которых прибыль не является целью и которые возникли под влиянием женского движения. Поэтому сегодня самым серьезным образом стоит вопрос о расширении сети общественных бесплатных учреждений

#### *Библиографический список*

Престес З. Детское воспитание в Бразилии // Управление дошкольным образовательным дошкольным учреждением. 2007. № 5. С.116–120.

***А.Р. Нурутдинова***

## **СЕМЕЙНОЕ И ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ЯПОНИИ**

Современная японская семья сохраняет ряд специфических особенностей, главная из которых – патриархальность. Несмотря на заметные изменения, происшедшие в япон-

ском обществе в последнее время (юридически равноправие полов было закреплено еще в Конституции 1946 г.), японцам до равноправия с мужчинами еще далеко. Патриархальность как неотъемлемый компонент японского мировоззрения врывается в современность из глубины веков, в том числе и через лингвистические особенности японского языка. Так, широко употребительным словом по отношению к своей жене является существительное «канай» (букв. – «внутри дома»), в то время как к мужу принято обращаться «сюдзин» (букв. – «главный человек, хозяин»).

Таким образом, традиционная идея о разделении жизненных ролей по половому признаку – мужчина работает вне дома, женщина ведет хозяйство и воспитывает детей – все еще торжествует в Японии. Нет в японском языке и слов «брат» и «сестра». Вместо этого находим «ани» (старший брат) и «отоото» (младший брат), «анэ» (старшая сестра) и «имоото» (младшая сестра). Поэтому идея выше- и нижестоящего никогда не покидает сознания ребенка; уже сама очередность его появления в семье накладывает отпечаток на формирование характера. И, несомненно, до тех пор, пока будет жить в народе буддийская доктрина о том, что рождение мужчиной или женщиной – это результат соответственно благовидных или неблаговидных поступков, совершенных в прошлой жизни, чувство превосходства у японских мужчин будет сохраняться.

Концепция семьи в Японии подчеркивает непрерывность семейной линии, затухание которой воспринимается как страшное бедствие. Отсюда вытекает очень бережное, любовное отношение к своим и чужим детям, их здоровью, личностному развитию. Образ матери связан в умах японцев с тем смыслом, который заключен в слове «амаэ». Ему трудно подыскать аналог в русском языке. Оно означает чувство зависимости от матери, переживаемое японскими детьми как нечто желательное. Глагол «амаэру» означает «вос-

пользоваться чем-либо», «быть избалованным», «искать покровительства». Этими словами японцы выражают отношение к матери. Они положительно рассматривают стремление детей к родительской опеке (оно, по мнению большинства японцев, бережет ребенка от влияния плохой компании, употребления наркотических и психотропных средств), такую же оценку в их сознании получает и ответное действие родителей по отношению к детям.

Основной смысл первичной социализации в Японии может быть сформулирован несколькими словами: отсутствие для малышей каких-либо ограничений. Воспитательная доктрина в Стране Восходящего Солнца применяется к детям «с такой мягкостью и любовью, что не действует угнетающим образом на душу детей. Никакой ворчливости, никаких строгостей, почти полное отсутствие телесных наказаний; давление на детей оказывается в такой мягкой форме, что кажется, будто дети сами себя воспитывают, и что Япония – детский рай, в котором нет даже запрещенных плодов. Подобное отношение к детям в Японии не изменилось: родители ведут себя сегодня с детьми так же, как и раньше».

Японка склонна регулировать поведение ребенка посредством воздействия на чувства и раскрытием возможных последствий поступка; она избегает конфронтации с волей и желанием ребенка и чаще выражает свое недовольство косвенно. Она пытается расширить эмоциональный контакт с ребенком, рассматривая его как основное средство контроля. Японская мать избегает утверждения своей власти, поскольку это ведет к отчуждению ребенка от нее. Самым важным является демонстрация на собственном примере правильного поведения в обществе. Японская женщина делает акцент на проблемах эмоциональной зрелости, податливости, гармоничном взаимоотношении с другими людьми. Именно для этого ребенка и отправляют в дошкольные учреждения.

Детский сад и ясли – это места, где дети проводят большую часть своего времени и где, соответственно, оказывается влияние на формирование их характера. Но для определения ребенка в ясли и детский сад (работающий с 8 утра и до 6 вечера) нужно подтвердить, что оба родителя работают больше четырех часов в день, соответствующими документами, а потом два раза в год повторять эту процедуру в доказательство того, что служебная нагрузка остается на прежнем уровне.

Основной целью, ставящейся перед детским садом, является «умственное развитие детей, укрепление их физического здоровья, обеспечение благоприятной окружающей обстановки, в которой дети могли бы чувствовать себя комфортно, безопасно и которая способствовала бы раскрытию их индивидуальных способностей в полной мере». Разработкой воспитательной доктрины дошкольников в Японии занимается Всеяпонский центр по координации деятельности дошкольной педагогики. Указанная общая цель, в свою очередь, распадается на вполне определенные задачи, которые должны решать наставники детей определенного возраста.

Так, основной задачей для самых маленьких является пробуждение уверенности в себе, своих силах и приобретение ими необходимых жизненных навыков путем обучения их общению в благоприятной обстановке. У маленьких детей часто возникают конфликтные ситуации из-за игрушек. Однако даже ссоры считаются важным элементом межличностных отношений, так как, по мнению Масару Ибука (автора новейших концепций воспитания и обучения детей в раннем возрасте), они «важны потому, что развивают личную инициативу. Вмешиваться в ссоры детей – значит мешать развитию инстинкта жить в коллективе».

Известно, что два года – это такой возраст, когда происходит развитие речи, в игровых ситуациях формируют-

ся основные двигательные навыки. Итоги психологических исследований свидетельствуют о том, что манипуляция тесно коррелирует с интеллектом. Поэтому в этом возрасте дети активно вовлекаются в манипулятивную деятельность. Большое внимание уделяется прикладному творчеству: рисованию, аппликации, «оригами, оятори» (умению плести из натянутой на пальцы тоненькой веревочки замысловатые узоры и узелки). Такие занятия прекрасно развивают моторику пальцев рук, которые совершенно необходимы японскому школьнику для написания иероглифов.

Целью воспитания трехлеток является интенсификация работы по формированию представлений об обязанностях и их распределении через различные игровые ситуации, имитирующие разнообразные стороны жизни. Едва ли не самым важным инструментом воспитания маленького японца является хоровое пение. Именно хоровое, так как выделять отдельного ребенка из группы, по японским меркам, крайне непедагогично. Детское хоровое пение – один из основных методов развития чувства единства с коллективом, поэтому оно играет такую большую роль в воспитании полноценного члена будущего японского общества.

Четырехлетних детей обучают отличать добро от зла, быть оптимистами. Пятилетние дети воспитываются под девизом: «Каждый может стать лидером!». Для этого перед ними выдвигаются обязательные к исполнению требования: самому себя обслуживать, быть неприхотливым в пище, самостоятельно составлять план какой-либо деятельности и выполнять его дружно и весело.

Нисино Маюми (доктор педагогики, научный сотрудник Государственного института педагогических исследований при Министерстве просвещения Японии) рассказывает, что «у японцев понятия философии образования, воспитания, формирования человека самым тесным образом связаны между собой. Традиционно цель обучения в япон-

ской школе больше воспитательная, чем образовательная, ибо в народе считается, что намного лучше быть хорошим человеком, чем ученым». Эта цель реализуется в учебных планах младшей средней школы посредством специфических учебных предметов.

Процесс становления человека как личности, вхождение его в традиционную культуру народа, приобщение к принятым нормам в раннем детстве дает свои положительные результаты. В Японии проводится целый ряд праздников для детей, которые позволяют формировать у них чувство сопричастности к традициям своей страны. Традиционные синтоистские и буддийские обряды сопровождают японца всю жизнь с момента рождения. К числу подобных обрядов относится и такой, который совершается на седьмой день после рождения и называется «сития» (седьмая ночь) или «надзукэ-но иваи» (праздник по случаю выбора имени ребенку). При выборе имени внимание обращается на значение и благозвучие иероглифов, которыми оно записывается. Выбранное имя пишется на бумаге. Ее либо помещают в изголовье кровати, либо отдают родственникам вместе с двумя «моти» – рисовыми лепешками красного и белого цветов.

В некоторых районах страны в этот день новорожденного впервые выносят из дома, кое-где это делается позже. Спустя 100 дней после рождения ребенка впервые несут в храм. Когда ему исполняется год, перед ним раскладывают различные предметы (например, счеты, серп, кисточку для письма и т.д.) И по тому, какую вещь он возьмет первой, предсказывают будущее.

В Японии традиционно отмечают большое количество детских праздников. Это и «хинамацури» (праздник девочек), и «кодомо-но хи» (праздник мальчиков), и церемонии по случаю достижения детьми трех, пяти и семи лет – «ситигосан». Именно в этот день на девочек надевают кимоно

(часто впервые), пышно украшают волосы. Мальчиков наряжают в «монцуки» – короткое верхнее кимоно с фамильным гербом и «хакама» – часть официального японского костюма в виде широких шаровар. Дети вместе с родителями идут в храм, где совершается праздничное богослужение с целью умилоствить богов.

Особых рецептов физического воспитания японских детей нет, просто ему (как и заботе о здоровье учеников) уделяется большое внимание. Преимущество отдается большому объему физической нагрузки, разнообразным подвижным играм, среди которых особо популярны салки, скакалки, эстафеты. Причем самое удивительное заключается в том, что и воспитатели, и учителя участвуют в этих играх наравне с детьми. Обычным явлением в детских садах и школах являются ежедневные (в хорошую погоду) экскурсии, походы, «осанпо» (пешеходные прогулки по окрестностям).

Особо тщательно разрабатывается также меню для детей: пища очень разнообразна и обязательно включает в себя молоко, молочные продукты, овощи, фрукты. Рассчитывается даже витаминно-минеральный состав блюд и их калорийность (она не должна превышать 600–700 калорий за один обед). Советы о «вкусной и здоровой пище» даются родителям воспитателями и даже заведующими детских учреждений. В частности, указывается, что в «обэнто» (коробочке с обедом, которую каждая мама должна приготовить ребенку утром) должно быть 24 вида продуктов, рис не должен разваливаться, а быть липким.

В Японии в каждом учебном заведении работает целый коллектив медицинских работников: доктор, медицинская сестра, стоматолог, фармацевт, куратор здоровья. Японский метод закаливания, заключающийся в том, что ребенок должен быть максимально приближен к природным условиям выживания, т. е. зимой стойко переносить холод, а летом терпеть жару, в целом оправдывает себя. Наряду с по-

вышением природной сопротивляемости детского организма одним из основных и очень привлекательных элементов воспитания является приучение ребенка к телесной чистоте. Культ чистоты проявляется не только в чистых руках, но и в чистом теле, чистом белье и одежде, чистых волосах и зубах.

В ходе реализации 3-й образовательной реформы, проводимой в стране с 1984 г., гораздо больше внимания уделяется личности, индивидуальности каждого ученика. Это ведет к определенной трансформации воспитательных традиций японского общества. Но это лишь частичные изменения, а не отказ от них.

Таким образом, воспитание маленьких детей в Японии направлено на формирование в ребенке понятия о человеческом общежитии, укрепление его физического и психического здоровья, подготовку человека, умеющего работать в коллективе, четко выполняя предписания и не мешая окружающим.

В 1995 г. на международной конференции в Токио было принято решение об организации Азиатской ассоциации сравнительной педагогики. В Японии только в 1980 г. было опубликовано свыше 360 книг и статей по этой тематике. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что нельзя рассматривать японскую практику воспитывающего обучения как нечто раз и навсегда сложившееся и неизменное. Японцы с большим интересом и несомненной пользой для себя изучают традиции, нормы, воспитательные приемы других стран. Перенимая их в допустимой степени, они учатся на чужих ошибках, стремясь максимально избежать своих.

### *Библиографический список*

Нурутдинова А.Р. Семейное и дошкольное воспитание в Японии // Педагогика. 2007. № 5. С. 103–107.

## **НЕ ПОРА ЛИ НАМ В КИТАЙ**

*В России 2007 год объявлен Годом Китая. Чиновники, бизнесмены, деятели культуры и искусства отправляются в Поднебесную для установления деловых отношений, знакомства с традициями и жизнью народа. Подходит ли россиянам главное кредо китайцев: «что хорошо для Китая – хорошо и для меня»? Возможно, ответ на этот вопрос мы узнаем из статьи нашего автора*

В самом центре Пекина маленькая россиянка Полина торжественно поднимает флаг Китая и вместе с другими детьми исполняет на китайском языке гимн детского сада. Такую честь заслужить нелегко: в течение двух недель ребенок не должен получить ни одного замечания, должен хорошо выполнять все домашние задания, быть активным на занятиях, приходить на помощь своим друзьям и воспитателям.

### **Учительница Ли и учительница Ван**

Детский сад, куда Полина ходит уже третий год, – типичное государственное дошкольное учреждение. В Китае детские сады довольно большие, в среднем на 270 детей и 60 работающих взрослых. В группе, которую посещает Полина, 39 детей, из них 21 – мальчики. Каждый день с детьми работают две воспитательницы, которых дети называют «учительница Ли» и «учительница Ван», и одна няня, для детей – просто «тетя». Весь персонал детского сада одет в униформу: спортивный костюм желтого цвета у воспитателей, розового – у помощников воспитателей, у всех на ногах спортивная обувь. Такая одежда дает возможность воспитателю бегать, играть с детьми на равных и не бояться быть испачканным клеем или красками.

### ***Утро начинается с китайской гимнастики***

В 7.40, после торжественной церемонии поднятия флага воспитатели прямо на улице под веселую маршевую музыку проводят с детьми утреннюю гимнастику. Затем ребята уходят в свои группы, где няни предлагают им завтрак, который часто состоит из соевого молока, яйца, сваренного вкрутую, булочки и вареных овощей. Температура воздуха в групповых помещениях зимой не выше 16 градусов. Дети находятся в помещении в той же одежде, что и на улице. Летом очень жарко, поэтому воздух в помещении охлаждают кондиционеры. В группах нет ковров на полу и штор на окнах. Каждый понедельник медперсонал проводит осмотр детей. Один раз в полгода каждому ребенку делают полный анализ крови, на основании которого делают заключение о состоянии его здоровья.

### ***И, конечно, отвечать лучше хором!***

С 8.30 до 10.00 проходят занятия. В групповой комнате стоят столы на двоих (во время еды их сдвигают по два), на стене висит календарь и доска или стенд, оформление которого меняется в зависимости от времени года или изучаемой темы. 5-летние дети изучают математику, в том числе использование традиционных китайских счет. У этих счет 5 рядов, и при некоторой сноровке даже 4-летний ребенок может производить с их помощью математические действия с двузначными числами. Китайские дошколята легко складывают 27 и 39, вычитают 83 из 112. Родители Полины как ни пытались, так и не смогли постичь этой китайской премудрости.

На занятиях по китайскому языку все учатся правильно и связно говорить, писать простейшие иероглифы. Для этого у детей есть тетради-тренажеры. Каждый день воспитатель дает задание на дом: выучить стишок, прописать иероглиф, составить рассказ по картинке. На занятиях многие устные задания выполняются хором.

Китайцы стараются как можно раньше начать учить детей иностранным языкам. Самый популярный иностранный язык в Китае – английский. На занятиях широко используются вспомогательные аудио- и видеопособия.

### ***Инвентарь из пластиковых баночек***

Самое любимое занятие всех детей – художественное творчество. Из обыкновенной коробки от зубной пасты может получиться автобус или самолет, и даже волшебный домик. Жестяные баночки в умелых детских ручках превращаются в настоящие вазы для прекрасных цветов. Особый упор делается на изготовление поделок из подручных материалов. Даже спортивный инвентарь в детском саду частично сделан из картонных коробок и пластиковых баночек. Это делается с целью привить детям уважение к своему и чужому труду, чтобы развивать творческую фантазию и практическую смекалку. Не менее важно при этом познакомить детей с проблемами экологии, так как этот вопрос сегодня стоит в Китае особенно остро. Воспитатели готовят все обучающие материалы и методические планы заранее. На занятиях обычно используются дидактические материалы, игры, изготовленные руками воспитателей.

### ***За природой – в деревню!***

Жизнь детей, рожденных в таких огромных железобетонных мегаполисах, как Пекин, протекает в абсолютном отрыве от земли и естественных природных ландшафтов. Китайцы, в большинстве своем выходцы из деревень, остро чувствуют этот отрыв, поэтому каждые три месяца детский сад организует выезд детей в деревню, где на поле вместе с колхозниками они сажают или собирают овощи, наблюдают за животными, общаются с деревенскими жителями.

### ***На прогулку – по очереди***

Музыкой и танцами занимаются прямо в группе, а спортом – на улице. Отдельных помещений для этих целей нет.

Чаще всего в этих видах деятельности используются элементы традиционных танцев и китайских единоборств. Территория вокруг детского сада не имеет ничего общего с нашими российскими представлениями: зеленый участок с постройками, качелями, верандой для каждой группы. В китайском варианте это выглядит так: несколько квадратных метров земли перед центральным входом, выложенные плиткой, пластиковая горка и качели. Поэтому китайским воспитателям приходится выводить детей на прогулку по очереди или ставить ребятшек в шеренги и проводить игру, которую условно можно назвать «Делай, как я!». А когда в гости к детям приезжают артисты или кукольный театр, на улице располагают стульчики и ширму. После представления артисты всегда выходят к малышам, чтобы рассказать им о своем ремесле и научить чему-либо.

### ***Добавку нужно съесть!***

Во время обеда каждый сидящий за столом ребенок получает поднос с несколькими углублениями для разных блюд: бульона, риса, мяса и овощей. Кладется всего понемногу. Едят с помощью палочек. Воспитатели напоминают, что есть нужно спокойно, не крошить, сосредоточиться на приеме пищи, как на учебе. Уговаривают детей доедать все до конца. Кто хочет, может взять добавку, но при этом должен ее съесть. После обеда наступает время сна – с 12.00 до 14.30. Спят дети на двухъярусных кроватках, при этом матрас и постельное белье у каждого ребенка принесены из дома. Родители обязаны сами следить за их чистотой, стирать и менять по мере необходимости.

### ***Один ребенок в семье – угроза коллективу?***

В стране, где официальной политикой является требование иметь в семье только одного ребенка, родители, бабушки и дедушки очень о нем заботятся. Родители балуют, холят и лелеют, и порой возникает угроза, что избалован-

ный ребенок не сможет воспринять принципы коллективизма, товарищества. С другой стороны, в семьях с одним ребенком лучше питание и образование. Государство, требуя от родителей иметь только одного ребенка, гарантирует им помощь в охране его здоровья и образовании. Воспитатели считают, что если ребенок с трудом расстается с родителями, то это потому, что они его избаловали и сами с трудом отпускают. В детском саду не допускаются драки, плохое поведение, отказ подчиниться требованию старшего. Если ребенок плохо себя ведет, воспитатель должен подойти к нему и показать, что он это заметил. После того как ребенок поймет, в чем он провинился, воспитатель называет его по имени. Шлепать детей или выводить из комнаты не разрешается, наказания отсутствуют. Воспитатель должен пресекать плохое поведение в самом начале, при первых его проявлениях, например шепоте, ерзании.

### ***Правильно ли ты поступил?***

У воспитателей и детей нет свободного времени, потому что они не считают его наличие необходимым. Воспитатель должен быть последовательным, спокойным и твердым, никогда не сердиться. Им следует абсолютно ясно давать понять детям, что от них требуется, а что нельзя делать. В ссоры детей вмешиваться нужно незамедлительно. Воспитатели полагают, что в противном случае ребенок решит, что его принимают таким, какой он есть, и сохранит плохой характер на всю жизнь. Другой путь добиться правильного поведения – метод сравнения и поощрения. Воспитатели задают вопросы: правильно ли ты поступил? Почему неправильно? Что нужно сделать, чтобы было правильно? Кто делает правильно? Дети должны прислушиваться и стараться следовать образцу. В свое время и Конфуций, и Мао Цзе Дун говорили, что дети не рождаются с правильным поведением, их характер формируется в опыте. В Китае полагают, что научиться регулировать свои желания, подчинить их ритму группы

полезно и правильно. Группа только тогда является группой, когда в ней царят дисциплина и порядок. Воспитатели очень хорошо знают об индивидуальных различиях между детьми, но не считают их врожденными. Каждую неделю поведение и знания ребенка оцениваются по 100-балльной шкале. Таблица с результатами вывешивается на стенде для всех родителей. Китайцы живут в постоянной конкуренции, они ощущают ее давление с раннего детства.

### ***После рабочего дня***

Рабочий день в детском саду заканчивается в 17 часов. Некоторые родители приходят за детьми и забирают их домой, но большая часть детишек остается на дополнительные занятия, «кружки», которые организуются за отдельную плату. Среди этих занятий – рисование, китайская гимнастика, катание на роликовых коньках, балльные танцы. Оплата за эти занятия составляет от 60 до 300 юаней КНР в месяц (примерно от 240 до 1 200 рублей). Ежемесячная же плата за содержание ребенка в государственном дошкольном учреждении составляет 730 юаней в месяц (приблизительно 3 000 руб.).

### ***Что хорошо для Китая, то хорошо для всех!***

Китайскую систему дошкольного воспитания критикуют за суровость и чрезмерную организованность. Воспитатели слишком ограничивают и контролируют поведение детей, излишне регламентируют игру. Дети послушны воле взрослого, подчинены дисциплине. Однако в Китае это воспринимается как проявление заботы и внимания. Родители считают, что воспитатели – это профессионалы, не зависящие от детей эмоционально, которые воспитывают лучше, чем родители. Кроме того, детский сад обязан заниматься образованием родителей. Для этого каждые три месяца проводятся открытые занятия с детьми, на которые приглашаются родители. Воспитатель учит пап, мам, бабушек и дедушек взаимодействовать со своими детьми, эффективно вы-

полнять совместные творческие или спортивные упражнения, объясняет цель и задачи, стоящие перед каждым воспитанником. Родители искренне верят в то, что детский сад скорректирует промахи и исправит ошибки, которые, возможно, они допускают при воспитании в семье. Они верят: то, что хорошо для Китая, хорошо и для них.

#### *Библиографический список*

Ермолина И. Не пора ли нам в Китай? // Обруч. 2007. № 3. С. 26–28.

*И.А. Яценко*

## **ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИСТЕМ ЭКСПЕРТНОГО ИЗМЕРЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В ФРГ**

В настоящее время вопросы, связанные с качеством воспитания, образования и ухода за детьми дошкольного возраста, являются высококонъюнктурными и приоритетными среди множества других вопросов, обозначившихся в период кардинальных изменений отечественной образовательной системы. Участники соответствующих тематических дискуссий оперируют понятиями «качество дошкольного образования», «стандарт качества дошкольного образования», «сертификация качества», «экспертиза качества образования» и т.д. Повышенный интерес со стороны общества к качеству деятельности институтов, обеспечивающих процессы воспитания и образования ребенка в период дошкольного детства, обусловлен достижением всеобщего понимания относительно перспективности вкладов в раннее детское развитие с точки зрения содействия жизненному успеху отдельного человека, а также улучшения человеческого капитала в масштабах всей страны. Усиление требо-

ваний к эффективности управления системой дошкольного образования, достижению более высокого качества образовательной деятельности и функционирования учреждений в целом происходит сегодня на фоне увеличения финансирования деятельности системы, расширения сети дошкольных учреждений и инициирования создания альтернативных негосударственных дошкольных учреждений, семейных детских садов и т.д. Данная ситуация безусловно характеризует прогрессивное движение системы в направлении улучшения качества своей деятельности, однако она также таит в себе опасность сведения проблемы качества к форсированию динамики преимущественно количественных показателей, оставляя вне обсуждения вопросы, связанные с качеством собственно педагогического процесса. Полагаем, что уже сегодня можно спрогнозировать следующий закономерный этап процесса обновления системы отечественного дошкольного образования – он будет обусловлен необходимостью разрешения противоречия между достигнутым состоянием обеспеченности каждого ребенка-дошкольника местом в детском саду и одновременной необеспеченностью каждого места высоким уровнем педагогического качества. Перед специалистами, работающими в сфере дошкольного образования, учеными, общественностью встанет проблема содержательной конкретизации, операционализации понятия «качество дошкольного образования», решив которую станет возможным его точно измерять и развивать.

Весьма ценный опыт решения этой и многих других проблем, связанных с обеспечением качества дошкольного образования<sup>6</sup>, был сформирован в ходе интенсивного ре-

<sup>6</sup> В немецкоязычной специальной литературе, а также профессиональных дискуссиях чаще всего используются понятия «педагогическое качество» или «качество деятельности дошкольного учреждения». В содержание данных понятий вкладывается совокупность нормативных предписаний, материальных ресурсов, ценностных ориентаций педагогов и непосредственно педагогическая деятельность. Понятие «качество образования» (Bildungsqualität) используется строго в соответствии с контекстом и означает буквально «качество обучения».

формирования системы дошкольного воспитания и образования в ФРГ, начавшегося в 70-е гг. XX в.

Полагаем, что в ситуации, которую сегодня переживает отечественное дошкольное образование, крайне необходимым является обращение к прогрессивному зарубежному опыту. Очевидно, что абсолютное дублирование и прямой перенос данного опыта в российскую образовательную практику не только бесполезны, но могут продуцировать прямо противоположные эффекты. Поэтому важно попытаться объяснить существующую в зарубежном дошкольном образовании ситуацию, анализируя ее в контексте эволюционного развития, детерминируемого различными факторами и предпосылками. Такого рода рассмотрение позволит дифференцировать национально обусловленные и всеобщие тенденции процесса совершенствования качества систем раннего воспитания и обучения детей; находить приемлемые способы использования зарубежного опыта и обогащения отечественной педагогической системы.

Цель настоящей статьи – выделить и охарактеризовать научные, социально-политические, экономические и нормативно-правовые предпосылки, способствовавшие возникновению систем экспертного измерения и развития качества деятельности дошкольных учреждений в ФРГ; показать, что исторически обусловленное эволюционное развитие данных систем обеспечивает их действенность и эффективность.

Начальный этап обсуждения вопросов, связанных с качеством образования, характеризовался чрезвычайно широким, глобальным его рассмотрением в духе холизма, отодвигавшего на задний план необходимость учета комплексности и дифференцированности такого сложного объекта, как образовательная система. Кроме того, обсуждение затруднялось серьезными расхождениями в подходах к пониманию качества, способах его измерения и обеспечения

у представителей различных заинтересованных групп. Так, если для представителей научного сообщества качество образования представлялось неким теоретическим конструктом, обнаруживающим себя через совокупность наблюдаемых и измеряемых характеристик, то для специалистов, работающих в дошкольных учреждениях, понимание качества обуславливалось текущими процессами, ежедневно происходящими в дошкольном учреждении и не всегда поддающимися точному измерению, в свою очередь, рассмотрение качества образования в социально-политическом контексте не позволяло ограничиться только перечислением установленных характеристик продукта (образовательной услуги) и с необходимостью требовало включения в описание качества конкретных характеристик системы социальной защиты населения, вливаясь таким образом в более широкую систему социальных отношений.

Очевидно, что каждый из вариантов определения качества образования обнаруживал специфические акценты, отражавшие имплицитные или эксплицитно выраженные теоретические установки представителей различных групп (например, соотношение установленного требуемого состояния с достигнутым, уровень педагогического взаимодействия, заданный внешними контролирующими инстанциями масштаб, удовлетворенность потребителей образовательных услуг и т.д.).

В специальной литературе этого времени можно проследить попытки авторов упорядочить многообразие существующих позиций с целью их детального анализа. Как достаточно продуктивную немецкие специалисты рассматривали систематизацию Л.Г. Катц, которая выделила пять перспектив рассмотрения качества дошкольного воспитания и обучения:

– перспектива «сверху вниз»: оценивание качества производится на основе диагностического изучения значимых

характеристик образовательных программ, предметно-пространственной среды учреждения, самих сеттингов;

– перспектива «снизу вверх»: качество определяется на основе интерпретации высказываний детей о качестве фрагмента жизни, проведенного в детском саду;

– перспектива «снаружи-вовнутрь»: качество оценивается с позиции родителей на основе характеристик взаимодействия между родителем и воспитателем;

– перспектива «изнутри»: в центре рассмотрения качество, воспринимаемое сотрудниками учреждения, например, отношения между коллегами, между воспитателями и родителями, воспитателями и заведующим и т.д.;

– перспектива «извне»: качество определяется представителями общественности на основе приоритетов государственного и общественного развития.

В целом, несмотря на то, что качество дошкольного воспитания и обучения являло собой политически ангажируемый конструкт, его содержание и важнейшие характеристики вырабатывались в диалоге, а первостепенное значение придавалось достижению консенсуса в профессиональном сообществе.

Дискуссии о качестве дошкольного образования, разворачивавшиеся в немецком образовательном пространстве, происходили с ориентацией на контекст международных научных исследований, ведущихся по обозначенному тематическому направлению начиная со второй половины XX в. Сообразуясь с приоритетностью объектов, выбираемых учеными для тщательного изучения, можно выделить три этапа данных исследований.

На первом этапе (1970-е гг.) была предпринята попытка установить, является ли институциональная система пристрастия и ухода за детьми дошкольного возраста негативным фактором, отрицательно сказывающимся на развитии ребенка (Дж. Бельски, А. Волкер, Л. Штейнберг и другие).

Исследования предполагали сравнение материнского ухода, присмотра и воспитания с институциональным. При этом качество данных кардинально различных сеттингов изучению не подвергалось. Неоднозначность выводов, сделанных по результатам исследований, побудила ученых к рассмотрению проблемы под другим углом зрения.

Второй этап (1980-е гг.) предполагал установление типа институционального сопровождения детей дошкольного возраста, обеспечивающего максимальные эффекты детского развития (К. Грубер, К. Кларк-Стюарт и другие). Исследовательский дизайн на данном этапе включал индивидуальные наблюдения за поведением детей, экспертную оценку качества ухода и присмотра за детьми. Изучая различные типы сопровождения и их качество, ученые выявили, что реакции детей на одинаковое сопровождение могут быть весьма различными, поэтому точно определить наиболее эффективный тип институционального сопровождения ребенка-дошкольника не представляется возможным.

На третьем этапе (1990-е гг.) исследования приобрели эколого-ориентированный характер, в соответствии с которым понимание связи между качеством дошкольного воспитания и образования и эффектами детского развития обеспечивается изучением широкого набора переменных, образующих целостный контекст детского развития (М. Айзенберг, С. Скarr, Ш. Хэйси и другие). Тщательному рассмотрению были подвергнуты проксимальные факторы, влияющие на развитие ребенка (предшествующий опыт ребенка, особенности взаимодействия с другими людьми), а также дистальные влияния, присутствующие на уровне мезосистемы, к которой принадлежит ребенок (структура среды сопровождения, особенности учреждения, в котором пребывает ребенок, семейные особенности). Ученые предлагали изучать качество институционального сопровождения ребенка в контексте трех взаимосвязанных позиций – тип

и условия сопровождения, семейные характеристики, различия между детьми (возраст, пол, темперамент).

Важнейшим результатом исследований третьего этапа можно считать выделение ключевых параметров качественного ухода и присмотра за детьми в условиях дошкольных учреждений, в частности, соответствующее возрасту взаимодействие между воспитателем и ребенком, определенное количество детей в группе, образование воспитателей, размер внутренних помещений и внешних площадей, организация различных видов детской деятельности в сочетании с требованиями к безопасности и гигиене, соответствующий уровень развития детей учебный план. На основе данных параметров был разработан и эмпирически проверен специальный инструментарий – рейтинговые оценочные шкалы для диагностического измерения и оценивания качества деятельности дошкольных учреждений – ECERS, ITERS, FCCERS SACERS (Д. Крайер, Р. Клиффорд, Т. Хармс), CIS (Дж. Арнет) и другие. Адаптированные варианты данных шкал выступили основой для создания широко известных в ФРГ оценочных шкал KES-R, KRIPS-R, HUGS, TAS, а также системы «Немецкий знак качества детских садов».

В 1996 г. немецкие ученые приняли участие в кросс-национальном исследовании (ECCE Study Group), предполагавшем изучение влияния качественного дошкольного воспитания и образования на последующее обучение детей в школе. В 1998 г. немецкие ученые под руководством В.Титце опубликовали работу «Насколько хороши наши детские сады?», отражающую результаты широкомасштабного исследования качества работы дошкольных учреждений в объединенной Германии; измерение качества осуществлялось при помощи рейтинговой оценочной шкалы KES.

Параллельно научным изысканиям в ФРГ происходило активное преобразование дошкольной педагогической практики в направлении развития ее качества, что было вызвано

рядом социально-политических и экономических причин. Обратимся к их рассмотрению.

Последние десятилетия XX в. в ФРГ были отмечены интенсивным стремлением переноса моделей управления качеством из сферы бизнеса и частного предпринимательства в некоммерческую социальную сферу, в том числе в образование. Это было вызвано сокращением финансирования систем, происходящим на фоне усиления требований к эффективности управления ими, достижению более высокого качества деятельности и функционирования учреждений в целом. Муниципалитетами была предпринята серьезная перестройка организационных структур, осуществляемая под девизом «Новый общественный менеджмент». В рамках децентрализации управления ресурсами каждая профессиональная отрасль самостоятельно формировала и регулировала освоение бюджета на основе финансового плана, который должен был отображать производительность управления («продукты»). С учетом положений контрактного менеджмента заключались целевые соглашения относительно вида, объема и качества производимых работ. Для управления данными процессами использовались производственно-экономические инструменты – предварительная смета и учёт произведённых работ, контроллинг и т.д. Трансформация данных механизмов в социальную сферу происходила в муниципалитетах максимально различно; тем не менее внедрение элементов производственно-экономического управления можно было отследить практически в каждом из них.

Сообразно положениям нового общественного менеджмента, социальные учреждения производили услуги, при этом адресаты услуг должны были рассматриваться как их потребители, а в идеальном варианте являться также их заказчиками. В соответствии с выработанными в экономике и производственном менеджменте положениями в каче-

стве важнейших характеристик услуг применительно к дошкольной сфере можно выделить следующие:

- услуги представляют собой совокупность персональных, материальных и нематериальных ресурсов;

- распространяются на каждого отдельного ребенка и на его семью (как потребителей);

- могут быть осуществлены только в ситуации взаимодействия между воспитателем (производителем услуг) и ребенком, а также его родителями (потребителями);

- могут производиться только в определенном месте (привязанность к конкретному помещению и социально-пространственная обусловленность);

- услуги представляют собой продукт доверия, качество которого потребитель не может оценить заранее.

Данные характеристики задают особые требования к организации, а также к качеству производимых работ; они могут быть рассмотрены в рамках трех измерений – ориентации на потребителя, на сотрудничество, на сотрудников. Ориентация на потребителя означает, что услуга должна быть точно приспособлена к индивидуальным потребностям последнего и может вырабатываться только в совместном с ним обсуждении. При этом различные группы потребителей могут быть заинтересованы в одной и той же услуге. В рассматриваемой ситуации такими группами являются дети и их родители. Не в последнюю очередь следует также учитывать требования соответствующего социального окружения (например, школы), а также общественно-государственный заказ к системе дошкольного воспитания и обучения. Ориентация на сотрудничество предполагает формирование своего рода социальной сети с различными партнерами для того, чтобы при выработке и осуществлении услуги привлекать разнообразные компетенции всех субъектов взаимодействия. Ориентация на сотрудников исходит из тезиса о том, что услуги высокого качества могут

производить, скорее всего, квалифицированные и удовлетворенные работники.

Следует отметить, что до настоящего времени рассмотрение процессов присмотра, воспитания и обучения детей дошкольного возраста в качестве услуг не является само собой разумеющимся. У воспитателей не сформировано восприятие себя как производителя услуги, более того, в педагогических обсуждениях от данного понятия часто отказываются, так как оно приравнивает педагогическую деятельность к производственно-экономической перспективе; побуждает к рассмотрению адресатов услуг как пассивных потребителей вместо активно участвующих; ориентирует педагогическую деятельность на потребности родителей, а не на потребности развития, а следовательно, на благо самого ребенка. Конечно, внедрение новых понятий и масштабов, заимствованных из производственных областей, с одной стороны, могло таить в себе опасность нарушения или искажения логики, присущей педагогической деятельности, но, с другой стороны, данные изменения также заключали в себе шанс привнесения в нее новых критериев качества; достижения более глубокого понимания относительно системного выстраивания уже существующих критериев.

В контексте философии новых моделей управления организациями политически желаемой и поддерживаемой была конкуренция между производителями услуг, проявившаяся во второй половине 90-х гг. также в сфере дошкольного воспитания и обучения. Ее возникновение связано с резким падением рождаемости на фоне превышающего спрос количества мест в детские сады. В крупных городах был зафиксирован рост требований к качеству работы детских садов со стороны родителей, которые были вынуждены оплачивать данную достаточно дорогую услугу и при этом имели возможность выбирать дошкольное учреждение. Данная ситуация побудила многих учредителей, обеспокоенных

предстоящим сокращением количества потенциальных потребителей услуг, к улучшению их качества.

Однако специфичность такой социальной системы, как дошкольное воспитание и обучение, вносила затруднения в реализацию идеи рыночного управления данной сферой, особенно когда речь шла о качестве деятельности дошкольных учреждений. Рыночные механизмы не срабатывали ввиду совмещенного финансирования системы – государственного и частного. Кроме того, в результате исследований было установлено, что родители как основные потребители услуг не всегда могут адекватно оценить качество работы учреждения – так, многих родителей в первую очередь интересует вопрос устройства ребенка в детский сад, в то время как вопросы качества для них не играют значимой роли. Также можно выделить группу родителей, предъявляющих экстремально высокие, отчасти нереалистичные и снимающие с них самих ответственность требования к педагогическому сопровождению ребенка в детском саду: учреждение должно самостоятельно решать проблемы, связанные с воспитанием, и готовить ребенка к успешному обучению в школе. И даже если у родителей есть сомнения по поводу качества оказываемых услуг, в ситуации их недостатка они не имеют другой альтернативы. Рыночная власть потребителя остается фикцией до тех пор, пока он не имеет возможности выбирать, изучать имеющийся ассортимент и адекватно оценивать уровень его качества.

На фоне обозначившихся вызовов все большую значимость приобретали вопросы, связанные с однозначностью и прозрачностью всех аспектов качества, что, в свою очередь, требовало создания адекватных нормативно-правовых инструментов для его обеспечения и совершенствования.

Поворотным пунктом для развития концепций качества в сфере образования стало принятие в новой редакции Закона о системе помощи детям и подросткам в 1999 г. § 78 За-

кона предусматривал для различных типов (социально-)образовательных учреждений возможность заключения соглашений об офертах, возмещениях и развитии качества, приемыкая, таким образом, к основным идеям контрактного менеджмента. Несмотря на то, что прямое упоминание о дошкольных учреждениях в параграфе отсутствовало, данные изменения пробудили интерес к теме качества и привели к стремительному подъему публикаций, в которых обсуждались вопросы его регулирования в системе помощи детям и подросткам.

Следующим шагом стало включение в Одиннадцатый доклад о положении детей и подростков в ФРГ (2002 г.) требования к органам управления инициировать «профессионально регулируемую конкуренцию качества» среди свободных учредителей. Содержащееся в документе предписание относительно деятельности свободных учредителей<sup>7</sup> являлось достаточно важным, т.к. согласно статистическим данным, в 2002 г. процентное соотношение государственных учредителей по отношению к свободным учредителям составило 40,4 к 59,6 %. При этом деятельность дошкольных учреждений, курируемых свободными учредителями, выстраивалась в соответствии с различными представлениями руководства о качестве сопровождения процессов воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Определенный импульс к развитию качества деятельности дошкольных учреждений привнес вновь обновленный в 2005 г. Закон о системе помощи детям и подросткам. В соответствии с § 22 (а) «учредители общественных дошкольных учреждений должны обеспечивать и развивать качество содействия посредством соответствующих мероприятий. Это предполагает развитие и реализацию педагогической концепции как основы для выполнения задач со-

---

<sup>7</sup> Управление дошкольными учреждениями в ФРГ могут осуществлять учредители с различным правовым статусом (среди них – муниципалитеты, евангелическая и католическая церковь, общественные и благотворительные организации, различные союзы).

действия, а также использование инструментов для оценки деятельности учреждений». Таким образом, Закон обращается к управленческой ответственности общественных учредителей – за качество несет ответственность не отдельная организация, оно является всеобщим приоритетом, отражающим общественные интересы.

Двенадцатый доклад о положении детей и подростков в ФРГ (2006 г.) определил перспективный вектор развития в указанном направлении посредством включения в раздел рекомендаций уполномоченной комиссии предложение по внедрению единого федерального стандарта качества, обеспечивающего централизованное управление качеством всей системы дошкольного воспитания и обучения. Предполагается, что данная мера позволит посредством процедур мониторинга и сертификации диагностировать и развивать качество в дошкольных учреждениях, а также осуществлять долговременное общественное наблюдение за развитием сферы раннего воспитания и обучения детей.

На сегодняшний день в ФРГ реализуются различные системы качества, каждая из которых имеет различное концептуальное наполнение и организационное устройство. Наиболее известные среди них – рейтинговые шкалы экспертного оценивания качества деятельности дошкольных учреждений для детей от 0 до 3 лет, от 3 до 6 лет, групп продленного дня (KES-R, KRIPS-R, HUGS) «Развитие качества в диалоге» (Кронбергер крайс), Знак качества для католических дошкольных учреждений (Каритас Католический союз) и т.д. Данные системы удерживают выработанные в общественном и профессиональном обсуждении требования объективной измеряемости качества, открытости к изменениям, нейтральности, инициирования к развитию и т.д. и обеспечивают, таким образом, необходимый уровень качества деятельности дошкольных учреждений.

В целом, представленный в данной статье анализ науч-

ных, социально-политических, экономических и нормативных предпосылок, в совокупности способствовавших становлению систем экспертного измерения и развития качества дошкольных учреждений в ФРГ, является одним из срезов рассмотрения зарубежного педагогического опыта. Полагаем, что дальнейшее его системное изучение в части концептуального оформления, методического инструментария, потенциальных ресурсов и ограничений в использовании систем качества позволит существенно обогатить отечественную образовательную практику.

#### *Библиографический список*

Яценко И.А. Предпосылки возникновения систем экспертного измерения и развития качества деятельности дошкольных учреждений в ФРГ // Теория и практика общественного развития. Краснодар, 2012. Вып. № 9. С. 128–133.

*И.А. Яценко*

## **СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПЫТА ФРГ)**

Современный период развития отечественного дошкольного образования характеризуется усиленным вниманием к вопросам, связанным с качеством работы дошкольных учреждений, а также качеством организуемого в них воспитательно-образовательного процесса. На различных уровнях системы происходит обсуждение того, что следует понимать под хорошим качеством, как можно его измерить и развить. Определенным итогом данного осмысления можно считать утверждение Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и к услови-

ям ее реализации; инициирование введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в соответствии со статьей 11 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Данные регламентации развивают разные аспекты качества образования – утверждают, с одной стороны, гибкость и вариативность образовательного процесса, его соответствие потребностям каждой отдельной личности и, с другой стороны, четкие границы качественного образования, являющиеся рамкой для творческого многообразия.

Однако от фиксации норм и требований качественного образования в официальных документах до их практического воплощения в реальной педагогической практике лежит огромный путь, проделать который предстоит каждому учреждению. И здесь важно понимать следующее: во-первых, качество – это не самоорганизующееся состояние, его возможно достичь лишь в результате длительной и планомерной работы всех сотрудников учреждения; во-вторых, качество как характеристика, присущая некоторому объекту (в нашем случае – образованию и деятельности дошкольного учреждения), развивается вместе с ним, поэтому достигнутое качество необходимо не просто поддерживать, его нужно активно развивать. Таким образом, речь идет не об одноразовом мероприятии, а о системе мероприятий – так называемой системе менеджмента (управления) качества.

Ретроспективный анализ развития системы дошкольного образования последних лет показывает, что стремительное изменение нашего общества, его тотальная информатизация и другие процессы привели к резкому увеличению количества требований к работе дошкольных учреждений, к усложнению характера профессионально-педагогической деятельности. Сегодня перед дошкольными учреждениями стоит множество задач, к числу которых следует отнести освоение новых основных общеобразовательных программ,

согласование деятельности, реализуемой в рамках ФГТ с нормами СанПиН, внедрение в образовательный процесс ИКТ, переход на новую систему оплаты труда и т.д. Каждая из перечисленных задач требует колоссальных затрат энергии, при этом решать их нужно в кратчайшие сроки. Можно заметить, что на адаптацию к изменяющимся условиям, на преобразование своей деятельности организациям и специалистам сегодня отводится гораздо меньше времени, чем это было ранее. В данной ситуации внедрение системы менеджмента качества может показаться очередным обременительным нововведением с сомнительной пользой. В действительности, назначением системы менеджмента качества является поддержка процессов, происходящих в организации, адаптация и постепенная интеграция в ее деятельность внешних требований, т.е. по сути перевод организации из состояния функционирования в состояние динамического развития.

Весьма ценный опыт относительно разработки и применения систем менеджмента качества в сфере дошкольного образования накоплен зарубежными коллегами, в частности немецкими специалистами. В 90-е гг. XX в. правительством ФРГ были инициированы трансформация и перенос систем менеджмента качества из производственных областей в социальную сферу. В системе дошкольного образования данные процессы происходили на фоне сокращения финансирования системы при одновременном усилении требований к эффективности управления ею, достижению более высокого качества функционирования учреждений. В настоящее время, по прошествии более чем десятилетнего периода активного использования систем менеджмента качества, их действенность и эффективность признается практически всеми участниками образовательного процесса. Полагаем, что в ситуации, которую переживает сегодня отечественное дошкольное образование, продуктивным мо-

жет оказаться тщательное изучение данного аспекта зарубежного опыта.

Рассмотрение начнем с выделения нормативно-правовых оснований функционирования систем менеджмента качества в сфере образования. Анализ образовательной политики в ФРГ обнаруживает четкую тенденцию к усилению законодательного регулирования требований к менеджменту качества в дошкольных учреждениях. Так, если в 1999 году в Законе о системе помощи детям и подросткам (а дошкольное образование входит в эту систему) впервые указано на необходимость развития качества в различных типах (социально-)образовательных учреждений (§ 78), то в новой редакции Закона от 2012 года всем учреждениям системы помощи детям и подросткам предписывается соблюдать принципы и следовать стандартам обеспечения и развития качества, разработанным учредительными ведомствами (§ 79а).

При этом учредители свободны в выборе системы менеджмента качества – они могут обратиться к уже существующим, доказавшим свою эффективность системам, или разработать уникальную систему, отражающую собственные представления о качестве и способах его достижения. Таким образом, в ситуации необходимости следовать закону и свободы выбирать средства для его выполнения, в ситуации жесткой экономии средств и все возрастающих требований к качеству дошкольного образования была сформирована предпосылка к совершенствованию систем менеджмента качества – непозволительной роскошью для учредителя сегодня является инвестирование системы, польза от которой невелика, а ресурсозатратность (финансовая, временная) весьма значительна.

В настоящее время в сфере дошкольного образования ФРГ действуют различные системы менеджмента качества, развитие которых инициировалось в одном случае государ-

ством (Национальная инициатива качества), в другом случае – учредительскими союзами (Знак качества для католических дошкольных учреждений, Руководство к системе менеджмента качества в евангелических дошкольных учреждениях) и профессиональными объединениями специалистов (Кронбергер Крайс, Развитие качества посредством профессионализации педагогической работы). Каждая из систем имеет уникальное концептуальное наполнение и технологическое воплощение.

Находясь в пространстве между невозможностью подробного описания данных систем и бесполезностью их беглого просмотра, мы обратимся к рассмотрению двух «классических» систем – рейтинговой экспертно-измерительной шкалы КЕС-Р и системы «Кронбергер Крайс», демонстрирующих принципиально различные подходы к совершенствованию качества – «снаружи» и «изнутри». Выбранный фокус рассмотрения отражает общую логику развития системы под влиянием внешних и внутренних факторов; побуждает к глубокому анализу сильных и слабых сторон каждого подхода и обоснованному выбору собственного пути совершенствования качества работы в дошкольном учреждении.

Экспертно-измерительная шкала КЕС-Р впервые была апробирована в 1989 году группой немецких ученых под руководством профессора В. Титце с целью изучения качества работы детских садов в ФРГ. Концептуально экспертно-измерительная шкала задумана как инструмент для преимущественно внешней экспертизы дошкольного учреждения, в процессе которой происходят измерение и оценивание качества его работы. Шкала представляет собой множество взаимосвязанных индикативных показателей, характеризующих определенный признак качества (всего 43 признака).

По мнению ученых, качество деятельности учреждения должно обеспечивать необходимые условия для полноцен-

ного физического эмоционального, социального и интеллектуального развития ребенка, его благополучия, успешного текущего и будущего обучения; создавать условия для поддержки родителей в воспитании своего ребенка. Данное качество имеет многосоставной характер и образуется из качества организационных, материальных и др. условий; качества педагогической деятельности; качества установок и концептуальных представлений о ребенке, процессах его развития у педагогического персонала. Первые две составляющие качества возможно измерить и оценить, соответственно, ряд признаков в шкале отображает качество условий, другие признаки – качество педагогической деятельности.

В целом, шкалу КЕС-Р следует рассматривать как объективный и надежный метод изучения педагогической действительности в аспекте качества, удовлетворяющий всем требованиям, предъявляемым к исследованию сложных социально-гуманитарных объектов. Ученые подчеркивают, что все качественные признаки, включенные в шкалу, прошли эмпирическую проверку в ходе многолетних испытаний с точки зрения их влияния на развитие детей дошкольного и школьного возраста, на их последующую успеваемость в школе.

Наряду с признаками надежности и объективности важным достоинством измерительной шкалы является экономичность использования.

Измерение и оценивание качества осуществляется на основе трехчасового наблюдения в группе дошкольного учреждения, после чего следует короткое интервью с воспитателем для уточнения некоторых ненаблюдаемых аспектов качества. После обработки собранной информации эксперт сообщает педагогическому персоналу в устной и письменной форме информацию о результатах исследования. Результаты экспертизы дают четкое представление о том, ка-

ков потенциал учреждения к развитию и что нужно сделать для того, чтобы преодолеть выявленные недостатки. На основе собранной в ходе экспертизы базы данных возможно определить приоритеты работы и в то же время обоснованно сократить количество мероприятий по развитию качества, сделав его обозримым и выполнимым.

Для всех групп, заинтересованных в качественном дошкольном образовании, – для педагогического персонала, руководства учреждения, органов управления образованием, учреждений по подготовке специалистов в области дошкольного образования, общественности – измерительный инструмент полезен прежде всего тем, что предоставляет развернутую информацию о качестве работы учреждения со всеми его слабостями, недостатками и данная информация является отправной точкой будущих преобразований.

Следует заметить, что идейный замысел описанного подхода – транслировать унифицированное понимание качества и измерять его при помощи специально разработанного диагностического средства – был поддержан далеко не всеми представителями немецкого профессионального сообщества. В частности, специалисты указывали на недопустимость использования универсальных и вневременных критериев, выработанных дистанционно и безотносительно к контексту работы конкретного дошкольного учреждения. В этом критики усматривали попытку обнаружить свободный от стихийности и комплексности упорядоченный мир, не отражающий всего многообразия разворачивающихся в дошкольном учреждении взаимосвязей, условий и факторов, во многом определяющих качество его деятельности.

Оппоненты предложили концептуально иной подход к развитию качества – в процессе обсуждения. То, что обеспечивает высокое качество, всегда привязано к специфическому контексту и является продуктом диалогического

обсуждения всех участников процесса. Классическим воплощением данного подхода стала система «Кронбергер Крайс», разработанная междисциплинарной группой ученых и практикующих педагогов в 1998 году. Качество в ней предлагается рассматривать в рамках трех измерений – потребностей семьи, т.е. ребенка и родителей; предлагаемых учреждением образовательных услуг, целей, финансовых средств и возможностей учреждения; профессиональной практики. Смысл данных измерений качества возможно раскрыть через вопросы:

– соответствуем ли мы в действительности лучшим профессиональным притязаниям?

– соответствуют ли наши предложения услуг реальным запросам, т.е. потребностям детей и родителей? Отражает ли то, что мы ежедневно делаем, интересы детей и родителей?

– документируется ли процесс педагогической деятельности и фиксируем ли мы результаты собственной работы? Подвергаем ли мы их оценке? Известно нам о том, довольны ли данными результатами потребители образовательных услуг (дети и родители), специалисты внутри и за пределами учреждения, наш учредитель?

– соответствуют ли оказываемые нами образовательные услуги запрашиваемой стоимости? Является ли данная стоимость выгодной для потребителя образовательных услуг? Существует ли в учреждении система менеджмента и контроллинга?

Создатели системы особо подчеркивают, что ее следует рассматривать как направляющий ориентир для организации собственной работы над качеством, она не предполагает механического воспроизведения. Поэтому еще до того, как работа будет начата, руководителю следует задать вопросы – «хочет ли педагогический персонал заниматься проблемой качества?», «с какой степенью отдачи готов он

это делать?». Первым шагом к развитию качества предлагается выполнить самообследование с целью выяснения установок и мотивированности сотрудников.

Основное содержание деятельности разворачивается вокруг семи центральных сфер качества, выделенных на основе глубокого анализа проблем, препятствующих полноценной деятельности дошкольных учреждений:

- 1) программное и процессуальное качество;
- 2) качество руководства;
- 3) качество персонала;
- 4) материально-техническое качество, качество предметно-пространственной среды;
- 5) качество учредителя;
- 6) качество затрат и прибыли;
- 7) содействие качеству.

Авторы предлагают многоступенчатое разложение каждой из сфер качества на ключевые аспекты (действие 1) – диагностические вопросы (действие 2) – индикативные показатели (действие 3). Результатом выполнения данных действий являются специфические для каждого учреждения стандарты качества. Однако еще более важным результатом следует считать инициируемые системой процессы рефлексивного осмысления педагогами собственной деятельности, критического самонаблюдения, креативного экспериментирования, а также побуждение к документированию процесса и результатов развития качества в учреждении.

Идея развития качества «изнутри», предложенная авторами «Кронбергер Крайс», получила дальнейшее развитие – важнейшим элементом многих современных систем менеджмента качества являются соответствующие разделы, описывающие процессы совместной выработки всеми сотрудниками учреждения собственного понимания качества, формирования его индикаторов и стандарта качества.

Суммируя результаты более чем десятилетнего использования систем менеджмента качества в сфере дошкольного образования ФРГ, можно выделить их функциональное назначение. Они являются:

- механизмом реализации государственных требований, предъявляемых к дошкольному образованию;
- инструментом осуществления политики поддержки детства;
- помощью и ориентиром для потребителей и, таким образом, инструментом защиты потребителей.

Значение данных функций в масштабах государства трудно переоценить, при этом у конкретного учредителя и дошкольного учреждения существуют дополнительные основания для внедрения системы менеджмента качества, в частности:

- *гарантия качества предоставляемых образовательных услуг для общества.*

Многие учредительские союзы разрабатывают руководства по развитию качества в дошкольных учреждениях, представляющих перечень профессионально обоснованных требований, задач и заданий. Важным разделом руководств являются стандарты и экспертно-диагностические методики, на основе которых осуществляется сертификация качества. Учреждение также может добровольно пройти независимую сертификацию на основе универсальных оценочно-рейтинговых шкал. В случае успешно пройденной внешней экспертизы учреждение получает на ограниченный срок (как правило, от 3 до 5 лет) особый знак либо сертификат, подтверждающий высокое качество деятельности дошкольного учреждения. Таким образом, возрастает доверие актуальных потребителей к учреждению, возрастают также и его конкурентные преимущества в ситуации борьбы за привлечение новых потребителей;

- *последующее развитие и совершенствование качества.*

Данное основание для внедрения системы менеджмента качества является более важным, нежели предоставляемая ими возможность сформировать позитивный имидж учреждения посредством демонстрации эффективности собственной деятельности. Главным назначением любой системы менеджмента качества, по сути, является управление процессом изменений в дошкольном учреждении, т.е. поддержка учреждения в его стремлении динамично развиваться, отвечая на возникающие запросы социального окружения.

При этом важно помнить, что процессы развития и сертифицирования качества являются взаимосвязанными компонентами внутри единой системы менеджмента качества и их рассогласование недопустимо. Сосредоточение внимания на процессах экспертизы и сертифицирования качества приводит к тому, что развитие качества подменяется представлением доказательств и презентацией status quo организации. Тогда после успешно выдержанного испытания работа по совершенствованию качества откладывается в сторону до следующей проверки. В данной ситуации система перестает функционировать и превращается в дополнительное бремя для организации. Для предотвращения подобного сценария необходимо выстроить иерархию процессов: все действия, начиная от внедрения системы менеджмента качества, до получения сертификата/знака качества подчинены задаче развития качества.

В заключение приведем некоторые обобщающие выводы, полученные в результате изучения соответствующих зарубежных тематических источников, посвященных обсуждению всех «за» и «против» менеджмента качества в сфере дошкольного образования.

Очевидно, что внедрение системы менеджмента качества – процесс длительный и трудоемкий и его нельзя «включить» простым нажатием кнопки. Объем и скорость, с которой организация может осилить изменения и интегри-

ровать новые требования, не являются механически запускаемыми. Все участвующие в этом процессе должны понять и принять суть нововведения; не просто освоить некоторые образцы, но выработать абсолютно новые алгоритмы и формы профессиональных действий. Нельзя забывать о том, что введение системы менеджмента качества, а также другие ежедневно происходящие в дошкольном учреждении процессы в совокупности могут превосходить возможности организации.

Можно сказать, что каждая организация обладает определенным запасом энергии действий, большая часть которой расходуется на выполнение повседневных действий (процессов обучения, воспитания, работу с родителями и т.д.), а оставшаяся (меньшая) часть – на планирование и внедрение изменений. Использование значительного количества организационной энергии на освоение инноваций возможно только за счет выполнения повседневных процессов и тогда ложится бременем на работающих в организации сотрудников. В этом случае процесс внедрения системы менеджмента качества будет порождать прямо противоположный своему назначению эффект – низкое качество работы, депрофессионализацию, стресс и напряжение. Во избежание этого ключевой задачей руководства является обеспечение выполнимости работы для сотрудников – обоснованное распределение бюджета времени, в частности, выделение времени для обсуждения актуальных вопросов, связанных с развитием качества; привлечение внешних экспертов и консультантов с целью профессионального сопровождения и поддержки текущих процессов внедрения системы менеджмента качества; содействие развитию необходимых компетенций у сотрудников посредством организации повышения квалификации и т.д.

Полагаем, что описанный в данной статье раздел зарубежного опыта требует дальнейшего тщательного осмысле-

ния; выделения всеобщееуниверсальных, а также уникальных для каждой страны социально-политических, экономических, культурно-обусловленных источников эволюционного развития образовательных систем. Таким образом, в контексте диалектического соотнесения «своего» и «чужого» накопленный зарубежными коллегами опыт сможет явиться богатым ресурсом для формирования собственной стратегии качественного совершенствования отечественного дошкольного образования.

### *Библиографический список*

Яценко И.А. Система менеджмента качества как ресурс развития современного дошкольного учреждения (по материалам опыта ФРГ) // Управление ДОУ. 2013. № 9.

## **ЧТО ЧИТАЕТ ИВАН? (TIME, США, 1961 ГОД)**

*Статья опубликована 17 ноября 1961 года*

Деятели в сфере образования США не могут не признать, что Россия умеет готовить высококвалифицированных ученых и инженеров, но при этом они утешают себя теорией, согласно которой советские школы ничтожно мало внимания уделяют гуманитарным предметам, которые якобы в американских учебных заведениях преподаются блестяще. Английский профессор Артер С. Трейс-младший (Arther S. Trace Jr.), сотрудник центра по изучению России при Университете Джона Кэрролла в Кливленде, задался целью «развенчать эту иллюзию».

На этой неделе вышла в свет работа Трейса «Что знает Ваня, и не знает Джонни» (What Ivan Knows That Johnny Doesn't), в которой он сравнивает учебники России и США по гуманитарным предметам. Профессор высказывает мнение, что этими дисциплинами в американских школах «преступным образом пренебрегают», в то время как русские дети «получают гораздо более глубокие знания» в этих областях.

## ***Спот против Толстого***

Ключевым фактором, по мнению Трейса, является раннее обучение детей чтению. В России дети начинают учиться в школе в семь лет, на год позже, чем в США. Но благодаря фонетическому методу обучения чтению они за несколько недель осваивают все буквы своего кириллического алфавита. А затем все ученики – и одаренные, и тугодумы – начинают заниматься по стандартному учебнику для первого класса, словарный запас которого составляет 2000 слов. Для сравнения, в широко применяющемся американском учебнике начального уровня «Играй вместе с Диком и Джейн» (Fun with Dick and Jane) словарный запас не превышает 158 слов. Вот Вам пример: «Смотри, как я бегу, – сказала Салли. – Смотри, как бежит Спот. Ой, как весело!».

Русские, по сути дела, предпочитают этому «веселью» более серьезное содержание. Русский ребенок, осваивая букварь, конечно же, подвергается воздействию пропаганды. Он читает сусальные рассказы о любви Ленина к детям. Ему внушают, что он должен быть опрятным, усердно учиться, говорить правду, кормить зимой птиц, помогать старушкам переходить через дорогу и заботиться о папе, когда мама на работе летает на аэроплане. Но он также узнает о жизни муравьев, пчел и белок. Его учат, как посчитать, сколько грибов на полянке, сколько птичек на ветке, а также как распознать следы зайцев, лисиц и волков. Не меньше трети этого учебника составляют самые настоящие литературные произведения – стихи Пушкина, Лермонтова, Некрасова, русские басни и семь коротких рассказов Льва Толстого, в том числе русский вариант сказки «Златовласка и три медведя».

Во втором классе советские школьники с помощью чтения удваивают свой словарный запас до 4000 слов. В третьем классе, благодаря замечательному 384-страничному учебнику, – до 8000 слов. Бумага дешевая, зато проза – бо-

гатая. Третьекласснику даются начальные знания обо всем, от рек и стали до лягушек и ветра. Им преподают основы анатомии и медицины и, как взрослым, объясняют, что такое кости, мускулы, легкие, сердце, ухо, инфекционные заболевания и шесть основных бактерий, причем весь материал подкрепляется иллюстрациями. В учебник для чтения включены рассказы лучших писателей – Чехова, Тургенева, Горького.

Ученик советской школы заканчивает четвертый класс со словарным запасом в 10 000 слов, и он готов к систематическому изучению русской литературы, истории, географии и иностранных языков. Для сравнения, в США четвероклассник все еще занимается по «базовому» учебнику со словарным запасом менее 1800 слов: в нем «дается идеальный образ среднего класса» со схематичными мамами и папами, живущими в «гипотетическом и стерильном мире», пресные истории, написанные тремя никому не известными женщинами.

### **«Ни одного нового слова»**

Причина подобных ограничений кроется в американском строгом правиле «контроля над словарным запасом» – каждому читателю полагается выучивать новые слова очень маленькими порциями. Эти правила «просто восхитительны», пишет Трейс. Авторы самых распространенных учебников для чтения с гордостью заявляют, что на протяжении 100 или более страниц, Вы не найдете ни одного нового слова, ученики вынуждены бесконечно повторять уже усвоенные слова, и рассказы естественно получаются ужасно скучными. Трейс называет их «пресными, банальными, бессодержательными и бессмысленными».

Критическим замечаниям Трейса вторит еще одно исследование, которое недавно опубликовали семеро негодующих экспертов в области обучения чтению из США, Великобритании и Канады. Этот труд, который называется «За-

втрашные безграмотные» (Tomorrow's Illiterates), вышел под редакцией английского профессора Чарльза К. Уолкатта (Charles C. Walcutt) из нью-йоркского Квинз-колледжа. Уолкатт приводит одну распространенную серию учебников для начальной школы как типичный пример «контроля над словарным запасом»: в конце первого класса, ребенок, после четырех учебников, выучивает 235 новых слов, при этом на уроках прочитывается 7257 слов текста.

Уолкатт и его коллеги попытались разобраться, откуда взялась методика «смотри-как-бегают-Спот». Как выяснилось, она явилась вполне понятным ответом на учебники для начальной школы XIX-го века. В те времена школьникам приходилось продираться сквозь предложения вроде: «Существует значительное количество множественных факторов, позволяющих прогнозировать всплеск энтузиазма». В 1838 году Гораций Манн (Horace Mann), известный своей реформаторской деятельностью в сфере образования, с возмущением писал: «В наших школах подавляющее количество учеников начальных классов не понимают значение слов, которые они читают».

### ***У значит Monkey***

Правда, в те времена дети могли произнести и слитно, и по буквам эти малопонятные слова. С помощью фонетического метода обучения чтению они могли составлять из букв слова. В ходе реформ, пик которых пришелся на 1930-е годы, учителя стали меньше уделять внимания буквам и больше словам. В результате появились новые обучающие методики – «посмотри и произнеси» и «целое – слово». Согласно этим методикам детям нужно было сначала увидеть слово целиком и только потом членить его на буквы и звуки. К сожалению, учителя сосредотачивали свое внимание на первом этапе и редко доходили до второго.

Для того чтобы оправдать необходимость внедрения этих методик, было проведено множество всевозможных

«исследований». Труды таких экспертов, как Артур И. Гейтс (Arthur I. Gates), вроде бы доказывают, что дети распознают слова по визуальным подсказкам. Например, говорит, Гейтс, когда дети видят «хвостик» (или букву «у») в конце слова, они знают, что речь идет о «monkey». Правда, потом детишкам предложили по той же схеме распознать «два глазика» в слове «moon» – результат получился предсказуемым. Поскольку буквы для детей утратили свое значение, «moon» превращалось и в «boon», и в «loon» и в «soon». Противники этих методик говорят, что теперь американские школьники неизбежно будут при чтении делать ошибки в схожих словах – «bolt» вместо «blot», «bouquet» вместо «banquet», «cottage» вместо «college» и т.д. и т.п.

Сторонники метода «посмотри – произнеси» утверждают, что «контроль над словарным запасом» был введен как раз для того, чтобы избежать подобных ошибок, так как он позволяет ученикам сконцентрироваться на небольшом количестве «безопасных» слов. Когда это не сработало, эксперты изобрели тест на «готовность к обучению чтению», который, по сути, представляет детей тугодумами.

Эти «исследования» доказали, что ребенок готов учиться читать, только когда ему исполняется шесть с половиной лет, пусть даже здравый смысл нам подсказывает, что многие дети страстно хотят научиться складывать буквы в слова уже в четыре с половиной года. В результате, говорит Уолкатт, 75 % американских школьников читают не так хорошо, как должны были бы, и «как минимум 35 % из них серьезно отстают».

### ***Лесси против Гекельберри***

Трейс подтверждает свои выводы сравнением методик преподавания литературы и истории после начальной школы. Например, говорит он, американские пятиклассники читают отрывки из «Леси возвращается домой», а русские пятиклассники – Гекельберри Финна. Трейс обнаружил, что

45 % изучающих английский язык советских семиклассников знают английскую литературу лучше, чем их американские сверстники. Он подробно останавливается на серьезном преподавании истории в России; одним из типичных вопросов для шестиклассников является просьба перечислить причины Пунических войн.

Не переборщили ли Трейс и Уолкатт? Не слишком ли пессимистичную картину рисуют их исследования? В США найдутся чиновники от образования, которые заявят именно это. Но все больше учителей начинают осознавать, что школы США отчаянно нуждаются в учебниках, где не будет место скучным банальностям и которые помогут детям значительно обогащать свой словарный запас.

#### *Библиографический список*

Что читает Иван? (Time, США) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inosmi.ru/inrussia/20080429/241068.html> (дата обращения: 05.06.2013).

*В.К. Загвоздкин*

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

### **Реформа, основанная на стандартах. Опыт США**

#### ***Научные исследования, «ноу-хау» и образовательная политика***

Идея стандартов образования, как мы писали в первой части, возникла в Англии в конце XIX в. В США историю стандартов образования можно проследить с XIX в. В настоящее время США являются бесспорным лидером современных разработок стандартов образования и основанной на стандартах реформе. Именно здесь была наиболее радикально провозглашена политика развития образова-

ния, основанного на стандартах. Классификация стандартов, принятая в США, и соответствующая им терминология стали международной нормой. Опыт США изучается всеми европейскими странами. Разработанные здесь ноу-хау используются, часто в усовершенствованном виде, по всему миру.

Наряду с широким признанием и использованием практических наработок и результатов исследований, проводимых в США, в европейских странах единодушной и притом резкой критике подвергается образовательная политика США по внедрению стандартов образования в систему. Нужно подчеркнуть, что эта критика, носящая фронтальный характер, не имеет ничего общего с антиамериканизмом, носит чисто предметный характер и, что самое интересное, опирается на исследования, проводимые и опубликованные в самих США.

Однако, как мы увидим ниже, политика в области образования в США также не носит единообразного характера. Наряду с критикуемыми «стандартами сверху», связанными с давлением на школы, тестированием и санкциями, развернулось движение за «добровольные стандарты» и «стандарты снизу». Опыт этих стандартов также перенимается во многих странах. Примеры таких «стандартов снизу», которые дают себе сами школы и школьные союзы, объединенные едиными ценностями, мы приводим в третьей части.

### ***О некоторых особенностях системы образования США***

Принципиальным для понимания образовательной политики и структур управления образованием в США является тот факт, что система образования не представлена в американской конституции. В соответствии с этим ответственность за образование несёт на себе не центральное правительство, но отдельные штаты, которые, в свою очередь, нередко делегируют ответственность на уровень общин или

округов. Поэтому решения о тех или иных мерах в отношении образования принимаются на уровне штатов, а зачастую и на локальном уровне. В литературе отмечается, что «в Европе трудно даже себе представить степень децентрализации системы образования в США».

По причине такой высокой децентрализации законы, регулирующие организацию школ и содержание образования, в разных штатах и округах могут существенно отличаться друг от друга. Решения о финансировании, как и решения о содержании программ, также принимаются на локальном уровне, естественно, в рамках общих законов и предписаний, сформулированных достаточно широко. Более подробный анализ структур принятия решения на местном уровне не входит в задачу нашего исследования. Следует только отметить, что местные органы в США обладают широкой степенью свободы в принятии таких решений. Это подчёркивается также и в экспертизе ЮНЕСКО.

Несмотря на высокую степень децентрализации и второстепенную роль федерального центра, в управлении на федеральном уровне есть Министерство образования, которое работает в тесной связи с департаментами образования штатов и округов и может оказывать влияние на управление.

### ***Шаги к реформе, построенной на стандартах***

Продолжающаяся до сих пор острая дискуссия о «реформе образования на основе стандартов» началась в 80-х годах XX в. Ещё с конца XIX в. в связи с потоком иммигрантов с самых разных стран и связанным с этим сильным расслоением населения в США постоянно стояла проблема дать всем учащимся доступ к равному полноценному образованию, чего хотели достичь путём одинаковых учебников, нормирования учебных планов, требований к профессиональной подготовке учителей, единых тестов для поступления в колледжи и т.п.

Надо иметь в виду, что в США постоянно проводилось отслеживание реальных достижений учащихся «на выходе» путём тестирования, как и другие формы внешней оценки школы, чего не было в Советском Союзе. Независимая регулярная оценка качества школ была введена в США ещё в начале XX в. и стала традицией после публикации доклада детского врача, психолога и педагога Йозефа Майера Райса. В течение полугода он посетил десятки школ в 36 школьных округах и наблюдал за работой школ изнутри. В 1893 г. он опубликовал книгу «Государственная школьная система Соединенных Штатов», в которой описывает реальное состояние школ и сравнивает разные округа друг с другом. Книга вызвала у учителей и школ, открывших для Райса свои двери, негодование, но в американском обществе в целом имела большой успех и была принята широкой общественностью. Опубликованные Райсом данные совпадали с реальным опытом детей и родителей, и поэтому система независимой внешней оценки деятельности школы смогла утвердиться в США уже с начала XX века. С этих пор в политической риторике США стало традицией говорить о кризисе национального образования и школы.

### ***Начало дискуссии о реформе на основе стандартов***

Ещё раз отметим, что в США постоянно проводились отслеживания реальных достижений учащихся «на выходе» путем тестирования, чего не было в Советском Союзе. Национальные программы по развитию образования при помощи стандартов, о необходимости которых заговорили в середине 1970-х годов, стали обсуждаться в связи с тем, что с 1963 г. результаты Scholastic Aptitude Test постоянно и резко понижались. Исследования негативного развития показали, что причиной послужили – наряду с социальными и политическими изменениями (изменение структуры семьи, увеличение времени просмотра телевидения, война во Вьетнаме) – изменения рамочных условий школы (мень-

ше времени на домашние задания, менее строгое отношение к неэффективно используемому учебному времени, уменьшение числа учащихся, записывающихся на курсы повышенной сложности). Эти данные обсуждались в обществе и подготовили почву для широкомасштабных политических решений по реформированию системы образования.

### **«Нация в опасности»**

Поворотной точкой и новым началом в современной истории стандартов послужил отчёт, опубликованный в 1983 г. под названием «Нация в опасности», который привлекал к себе всеобщее внимание. В этом отчёте в драматической форме описывалась ситуация с американским образованием и высказывалось решительное требование реформы. Приведём характерную цитату из этого отчёта:

*Если бы враждебная иностранная держава попыталась навязать Америке тот низкий уровень образования, который существует сегодня, мы, вероятно, восприняли бы это как акт войны. Положение дел таково, что мы сами позволили этому случиться с нами. Мы растеряли тот уровень усвоения знания, который был достигнут в ответ на вызов, брошенный запуском первого спутника. Более того, мы демонтировали важнейшие системы технического обеспечения, сделавшие наши успехи возможными. В сущности, мы осуществляем акт бездумного, одностороннего разоружения в сфере образования (Национальная Комиссия США по достижению совершенства в сфере образования 1984).*

В этом отчёте были сформулированы и конкретные рекомендации, например, повысить требования к выпускным результатам, усовершенствовать содержание образования, установить более строгие стандарты и предъявлять к учащимся более высокие требования, повысить качество образования учителей.

В качестве реакции на эту публикацию уже в 1984 г.

был опубликован доклад Министерства образования США «Нация реагирует: новейшие меры по усовершенствованию системы образования», в котором были изложены и обобщены, какие чрезвычайные меры по реформе образования предпринимаются на различных уровнях системы – федеральном (национальном), уровне штата и округа – предпринимаются со времени публикации отчёта «Нация в опасности».

### ***Шесть национальных целей развития образования***

В 1990-е годы идея образования, базирующегося на стандартах, достигает своего апогея. Значительный импульс этому дало Совещание на высшем уровне по проблемам национального образования.

Тогдашний президент Д. Буш и представители властей отдельных штатов сформулировали шесть национальных целей развития образования, которые нужно достичь до 2000 г. Эти цели президент огласил в своем Послании к нации:

*В 2000 г.*

*(1) Все дети в Америке пойдут в школы подготовленными к учёбе.*

*(2) Процент выпускников высшей школы возрастёт, по меньшей мере, до 90 %.*

*(3) Американские учащиеся по окончании начальной (4 класса), средней начальной (8 класса) и средней школы (12 класса) смогут продемонстрировать компетентность в освоении важнейших предметов, таких как английский язык, математика, естествознание, история и география. Каждая школа в Америке обеспечит гарантии того, что все учащиеся научатся мыслить с тем, чтобы быть готовыми к сознательному осуществлению своих гражданских обязанностей, дальнейшему обучению и производительному труду в условиях современной экономики.*

*(4) Американские студенты займут первое место*

*в мире по достижениям в области естествознания и математики.*

*(5) Каждый взрослый американец будет образованным, он будет обладать знаниями и умениями, необходимыми для осуществления конкурентоспособного участия в мировой экономике и реализации прав и обязанностей гражданина.*

*(6) Наркотики и насилие будут изгнаны из всех школ Америки. В каждой школе будет создана атмосфера безопасности и дисциплины, способствующая обучению.*

Две из шести целей (1, 2), которые были обозначены в 1991 г. в «Отчёте о национальных целях в сфере образования: создание нации учащихся» касаются учебных достижений учащихся. Цель 3 уже содержит в себе важные составные части системы образования, основывающейся на стандартах и отчётности. Эта идея подразумевает национальный консенсус содержания образования по математике, английскому языку, естественным наукам, истории и географии (то есть стандарты содержания) – и требует однородного уровня достижений на ступенях 4, 8, 12 классов – стандартов результата. Кроме этого, была создана «Экспертная группа по выработке национальных целей в сфере образования», которой было поручено публиковать ежегодный рапорт о результатах на общенациональном и региональном уровнях в достижении поставленных целей.

### ***Идея добровольных стандартов***

Исключительно важной разработкой в области стандартов образования стали опубликованные в 1989 г. стандарты по математике. Они были разработаны «Национальным союзом учителей математики» и восторженно восприняты педагогическим сообществом США, а затем и других стран. Успех стандартов по математике, которые были разработаны при участии многих учителей и учёных и были приняты на основе широкого консенсуса, изменил понимание роли

профессиональных союзов в развитии образования. Стандарты по математике были первыми стандартами конкретного учебного предмета, в 1995 и 1996 гг. были разработаны стандарты по естественным наукам, географии, истории и английскому языку.

Хотя внедрение стандартов по математике потребовало глубоких изменений в методике преподавания, в образовании учителей, в профессиональном повышении квалификации и переподготовке, в разработке методических пособий и учебниках, уже через три года после их опубликования были констатированы значительны изменения. Благодаря очевидному успеху стандартов NCTM многие политики серьезно задумались о возможности совершенствования образования на национальном уровне на основе добровольных стандартов. С целью исследования возможностей применения добровольных стандартов в системе образования в 1991 г. по решению конгресса был даже создан специальный комитет – «Национальный совет по стандартам образования и тестированию».

Однако генеральной линией политики США в области образования было введение стандартов результатов, выраженных в форме показателей на тестовой шкале измерений, и связанное с этими стандартами тестирование. После смены правительства в 1994 г. администрация президента Клинтона издала несколько законов, обязывающих отдельные штаты разработать стандарты содержания и стандарты результатов и ввести в связи с этим обязательное оценивание учебных достижений путём тестирования, в котором должны принимать участие все учащиеся.

Через два года на «Национальном саммите по образованию» 40 губернаторов и множество видных американских бизнесменов объявили себя готовыми поддержать идею разработки и внедрения ясных образовательных стандартов по основным предметам.

В 1997 г. президент Клинтон выступил с призывом ко всем штатам ввести обязательные национальные стандарты образования и через два года проверить, достигнуты ли намеченные стандарты результатов по чтению и математике по окончании 4 и 8 классов.

### ***Основное направление: стандарты результата***

Особое значение для дальнейшего развития образования на основе стандартов получила программа Д. Буша под названием «Ни один ребёнок не отстанет», в которой Буш предложил новую всеобъемлющую программу развития образования, разработанную в американском духе. Эта программа была принята 8 января 2002 г. большинством американского конгресса. Закон предусматривает обширные реформы, задача которых – повышение качества школьного обучения. Закон предусматривает повышенную ответственность школ за результаты, увеличивает возможность выбора родителями школы, увеличивает гибкость в принятии решений и контроль на локальном уровне. Кроме этого, закон предусматривает смещение ответственности в сторону усиления роли федерального центра в управлении, который до этого отвечал только за финансовую поддержку детей из бедных семей. Теперь же в сферу его влияния попали в значительной мере общие цели и результаты образования. Таким образом, закон «Ни один ребёнок не отстанет» представляет собой очень серьёзное вмешательство государства в систему образования, регулировавшуюся до этого крайне децентрализованно.

Так как, согласно этому закону, органы управления на местах обязывались проводить систематический контроль результатов, а также разрабатывать учебные планы и стандарты, и отдельные штаты приложили немало усилий для выполнения этого закона, появилось огромное число разработок и исследований процессов, связанных с такой формой регулирования.

Обилие материалов, посвящённых опыту разработки и применения стандартов образования, в США крайне велико. Их анализ и оценка требуют специального исследования. В данной работе мы сосредоточимся только на исследованиях, посвящённых негативным результатам интенсивного и одностороннего внедрения управления «на выходе» путем тестирования, конкуренции между школами и санкций.

## **Опыт применения централизованных тестов в системе образования США**

### ***Принципы управления качеством через тестирование и эффективность такого управления***

Производство тестов и материалов для подготовки к ним стало в США миллиардным бизнесом для издательств. В рамках переориентации управления системой образования на конечный результат основную идею этой переориентации, как она понимается в США, можно сформулировать так: если школа отвечает за результаты своей работы, то возникнет ситуация конкуренции и соревнования, при которой сами школы будут заинтересованы в своем дальнейшем качественном развитии.

Как мы писали выше, после сокрушительно-отрицательных результатов анализов качества образования в США в 1980-х годах именно идея стандартов и централизованных тестов стала основой для реформ в области образовательной политики. Эти тесты называются «тесты высоких ставок», так как они содержат достаточно сложные, высокостандартизированные и утверждённые тестовые задания.

Другой аспект реформы состоял в том, что результаты, которые показывали школы согласно этим тестам, увязывались с системой поощрений и санкций. Тесты проводятся на федеральном уровне и поставляют сравнительные данные об учебных достижениях учащихся в разных штатах. Кроме того, в большинстве американских штатов имеются

самостоятельно разработанные и используемые тесты по отдельным учебным предметам или тесты, проводящиеся после определённой школьной ступени, например, по окончании Junior High School.

Важным аспектом являются также публичные рейтинги школ: результаты достижений школ и связанные с ними рейтинги школ публикуются. Они становятся основой для вмешательства органов школьного контроля и инспектирования; для родителей это важная основа для принятия решения, в какую школу отдать ребёнка.

Таким образом, в США накоплен огромный опыт тестирования и важно проанализировать его результаты. Как зарекомендовал себя базирующийся на тестах аспект реформы?

В 2001 г., т.е. спустя 18 лет после утверждения концепции реформы, ориентированной на стандарты и тесты, занимавший в то время пост американского министра образования Roderik Paige констатировал:

*Статистические отчеты, составляемые Департаментом образования и Национальным центром статистики по образованию, показывают, что сегодня 70 % учащихся четвертых классов, посещающих городские школы, даже не располагают основными компетенциями в области чтения. Наши учащиеся старших классов, как показывают международные исследования, отстают в своих достижениях по математике от учащихся почти всех индустриально развитых стран. Треть учащихся, посещающих колледжи, вынуждены брать дополнительные занятия с репетиторами, прежде чем они вообще могут принимать участие в обычных учебных занятиях. Все эти настораживающие тенденции не исчезают, несмотря на так называемую реформу школы, начатую 20 лет назад, и несмотря на постоянный рост финансирования образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.*

Министр образования из этой бедственной ситуации сделал совершенно неожиданный вывод:

*Единственным разумным путем для улучшения достижений учащихся является введение более чётких и высоких стандартов.*

Такой способ повышения качества обучения за счёт повышения требований к достижениям мы обнаруживаем не только в США. В литературе часто встречается положение о том, что высокие ожидания от системы образования повышают её уровень. Нам не приходилось встречать детального обоснования данного тезиса. Во всяком случае, эта аргументация довольно странная: достижения учащихся должны быть улучшены за счёт того, что введут более высокую планку. В спорте это было бы примерно так, как если бы было установлено, что большинство участников не может преодолеть высоту в 1 м 10 см, и планку передвинули бы на высоту 1 м 30 см. Является ли такой путь правильным, вызывает серьезные сомнения.

## **Опыт применения стандартов в системе образования Англии**

Стандарты в смысле нормативных определений уровня ожидаемых компетентностей или достижений существуют в Англии уже с 60-х годов XIX века. Сегодня такие стандарты определены в Национальном учебном плане (National Curriculum) в качестве минимальных. Но в Англии термин стандарт используют не только применительно к уровню достижений учащихся, но и применительно к содержанию обучения. Эти стандарты в форме так называемых учебных программ также входят в Национальный учебный план. Наряду с этим существуют и стандарты возможностей обучения, которые описывают условия (ресурсы, квалификация персонала) и характеристики процесса качественного обучения.

### **«Стандарты» в английских дебатах**

Под словом «стандарт» в Англии понимают, прежде всего, не нормативные определения или цели. В английской дискуссии это понятие используется чаще всего в общепотребительном смысле, когда сравнивается фактически высокий уровень достижений со средним. В этом смысле понятие стандартов используется в образовательных дискуссиях, в первую очередь в связи с жалобами на падающий уровень достижений учащихся, когда звучат требования о «повышении стандартов», то имеется в виду повышение уровня фактических достижений учащихся и соответственно повышение качества школьного обучения. В этом значении слово «стандарт» употребляется в настоящее время только в Англии. Это следует учесть при переводах и чтении материалов, посвящённых английской системе образования. Когда, например, М. Барбер пишет: «В ближайшие 5–10 лет Англия имеет возможность реально повысить стандарты обучения в системе государственных школ...», то здесь речь идет о реальных результатах, а не о нормативных требованиях к школам, то есть не о стандартах в их привычном значении. В других случаях значение слова стандарт не так очевидно, и поэтому могут возникнуть недоразумения и неверная трактовка данного термина.

### **Английская политика в области образования**

С середины 1970-х годов в Англии начались жалобы на снижение уровня достижений школьников (снижение «стандарта») и на большие различия между уровнями достижений учащихся разных типов школ. В результате правительство консерваторов приняло в 1988 году Акт о реформе образования, обеспечивший, с одной стороны, введение Национального учебного плана, основывающегося на концепции ожидаемых стандартов достижений. С другой стороны, эта ориентированная на конечный результат реформа

образования 1980-х годов была нацелена в первую очередь на повышение качества школьного обучения путем конкуренции школ между собой. Чтобы достичь этой цели, школам было предоставлено больше автономии, но одновременно сильно возросла их подотчётность и был введен свободный выбор школы родителями.

Правительство лейбористов после прихода к власти в 1997 г. продолжило образовательную политику консерваторов, ориентированную на конечный результат. В качестве приоритетных были выбраны цели, которые должны были осуществиться до 2002 г.:

- 80 % 11-летних учащихся по окончании ключевой фазы 2 (key stage 2) должны в грамотности достигнуть уровня 4;
- 75 % 11-летних учащихся по окончании ключевой фазы 2 (key stage 2) должны в счёте достигнуть уровня 4.

Несмотря на то, что школам были предоставлены в распоряжение дополнительные добровольные тесты, с помощью которых они могли проверять и контролировать достижения учащихся, эти цели не были достигнуты, что послужило причиной отставки тогдашнего министра образования.

В Англии фактически осуществлялась политика, напоминающая политику в США, когда перед школами выдвигались высокие требования и их достижение или недостижение связывались с определёнными санкциями. Подход правительства был прост: необходимо повысить требования к обучению – ввести новые стандарты, тесты, процедуры инспектирования школ, изменить систему публикации результатов школьных тестов. В результате, несмотря на отдельные улучшения, школьная система вошла в стадию конфликта и деморализации. Причина – отсутствие достаточной поддержки. Понимание этого привело к смене политического курса: высокие требования в сочетании с активной поддержкой – вот девиз новой политики в сфере образования в Англии.

Международное исследование ПИЗА-2000 показало, что в Англии школьная успеваемость зависит от социально-экономического статуса учащихся. Результаты ПИЗА-2000 выявляют в международном масштабе относительно высокий уровень достижений у всех групп учащихся, включая учащихся с низким социально-экономическим статусом (СЭС). При этом в самой Англии показатели учащихся со средним и высоким социально-экономическим статусом остаются значительно лучше, чем в других странах.

Следует исходить из того, что и будущая образовательная политика станет фокусироваться в первую очередь на повышении уровня достижений и, соответственно, будет ставить на первый план передачу базовых компетентностей в области функциональной грамотности и математического мышления.

### ***Национальный учебный план***

Высшей целью Национального учебного плана является целостное развитие личности учащихся, а также их подготовка к взрослой жизни. Он базируется на ясно сформулированной системе ценностей, в которой образование и воспитание понимаются как путь к умственному, нравственному, общественному, культурному, физическому и духовному развитию и тем самым направлены на благо индивидуума. В преамбуле Национального учебного плана эти мысли излагаются, разрабатываются и ставятся в контекст семьи и школы. Намерения при введении Национального учебного плана заключались, прежде всего, в повышении эффективности школьной системы, введении подотчетности школ, а также в повышении уровня достижений учащихся. Вот принципы Национального учебного плана:

– Все учащиеся до 16 лет должны иметь право на обучение и развитие способностей. Ожидания должны быть ясными, то есть необходимо разработать национальные стандарты.

– Национальный учебный план должен обеспечивать преемственность в том смысле, что переходы из одной школы в другую и из одного типа школ в другой должны быть облегчены для учащихся.

– Национальный учебный план должен создать прозрачность и тем самым повысить доверие общественности к деятельности школ, предоставив базу для дискуссий, к тому же следует исходить из того, что Национальный учебный план дает учителям, родителям, учащимся, работодателям и общественности ясное понимание того, какие знания и умения получают в школе молодые люди.

Национальный учебный план является обязательным только для учащихся государственных школ. Частным школам предоставлен свободный выбор – ориентироваться на Национальный учебный план или нет. На практике же большинство частных школ придерживается его.

### ***Структура Национального учебного плана***

Национальный учебный план делится на пять фаз развития, четыре ключевые фазы и одну базовую фазу.

#### ***Структура фаз развития в Национальном учебном плане***

Школьные предметы подразделяются на базовые (основные, «сердцевинные») и неосновные базисные предметы. К «сердцевинным» предметам относятся английский (родной) язык, математика и естественные науки. К неосновным базисным предметам – история, география, искусство, музыка, спорт, информационная и коммуникационная технология, религия, дизайн и технология.

Для каждого предмета, как и для каждой ключевой фазы, разработаны учебные программы, в которых относительно кратко описывается, какие знания должны усвоить учащиеся. Наряду с этим в Национальном учебном плане закреплено шесть ключевых квалификаций и пять когнитивных спо-

собностей, которыми учащиеся должны овладеть в течение времени своего обучения. Но основной акцент однозначно делается на академические стандарты (на школьные предметы).

### ***Модели компетентности***

Довольно обширные учебные планы оперируют так называемыми целями достижений. Эти цели очень конкретны и определяют отдельные аспекты содержания. Принципиально цели достижений для каждого предмета (за исключением «Граждановедения») делятся на восемь ступеней компетентностей. Эти ступени описывают типы и диапазон достижений, которые ученики, работающие на данном уровне, должны демонстрировать. Ступени компетентностей не привязаны к ключевым фазам, но они выстроены таким образом, что достижения учащихся на той или иной ключевой фазе, на которой они находятся, должны быть внутри диапазона определённых ступеней компетентностей. Таким образом, речь идёт о ступенях компетентностей, относящихся к предметам учебного плана. Отдельные уровни достижений понимаются очень широко и оставляют большой простор для интерпретации. За пределы восьми ступеней компетентностей выходит девятая, которую обозначают как исключительное достижение. Введение этой ступени помогает избежать нивелирования результатов, потому что с её помощью в каждом конкретном случае можно оценить и измерить компетентности, выходящие за пределы минимальных требований.

Ступени компетентностей служат основой для оценки достижений учащихся по окончании ключевых фаз 1, 2 и 3. В завершении каждой ключевой фазы учителя должны решить, какое описание лучше всего подходит к достижениям того или иного учащегося. Описание с помощью ступеней компетентностей облегчает международные сравнения достижений.

Национальный учебный план не устанавливает временных рамок (количество уроков) и не предписывает место отдельных предметов в учебном расписании. Это отдано в ведение самих школ, которые осуществляют конкретное планирование учебного процесса и при необходимости могут спаривать уроки. Учебные программы Национального учебного плана можно понимать как стандарты содержания обучения. Цели же достижений и ступени компетентностей можно понимать как ориентированные на компетентности стандарты достижений или результатов, потому что с помощью целей достижений описывается ожидаемый уровень достижений учащихся. Эти стандарты можно обозначить как минимальные – для каждой возрастной ступени указаны минимальные требования (минимальные ступени компетентностей).

### **Национальные тесты**

В связи с принятием Национального учебного плана были введены также национальные тесты:

*Национальные оценки (введённые с 1992 г.) – ключевой инструмент ПОЛИТИКИ. Они близки по духу к Национальному учебному плану и могут рассматриваться как скрытые утверждённые показатели эффективности системы (ожидается, что средний ребёнок достигнет определённых уровней в каждом определённом возрасте). Они являются также средством контроля над школами и с 1998 года использовались для установления единых целей достижений для определённых возрастных групп.*

Достижения учащихся следует регулярно проверять. С этой целью в конце каждой ключевой фазы проводятся национальные экзамены вне школ, состоящие из стандартизированных тестовых заданий, чтобы можно было сравнивать результаты. По окончании первых трёх ключевых фаз, то есть в возрасте 7, 11 и 14 лет, выявляется уровень достижений по «сердцевинным» предметам. Для этого учащиеся принимают участие в так называемых стандартных оценочных заданиях. После

окончания четвертой ключевой фазы, то есть в возрасте 16 лет, состоится так называемый экзамен GCSE (General Certificate of Secondary Education – общее свидетельство о среднем образовании). Кроме того, у начинающих школьное обучение проводится измерение уровня достижений, служащее базой для сравнения результатов (базовая оценка).

Координация формулировок требований к уровням знаний и основывающихся на них тестов и проверок находится в ведении так называемого Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Проведение и оценка тестов осуществляется отдельными школами, то есть школьными учителями, которые должны докладывать о результатах. Исключение составляют тесты по окончании ключевых фаз 2 и 3, которые проводятся и оцениваются вне школ. Результаты тестов ключевых фаз 2 и 4 ежегодно публикуются в форме так называемых League Tables, так что становится возможным составить рейтинги школ – сравнить школы между собой. Whitburn подчеркивает, что сравнение школ и их качества можно было бы лучше и дешевле осуществить другим путем. Так, она предлагает, например, репрезентативные опросы. Goldstein доказывает, что на основании одних лишь данных об уровне достижений учащихся нельзя делать выводы о качестве школы.

Национальные тесты преследуют две цели: с одной стороны, они помогают родителям принять решение о выборе школы. С другой стороны, родители получают информацию о том, какого уровня достиг их ребёнок. Но такая информация мало о чём говорит, так как определения уровней трактуются очень широко.

### ***Школьное инспектирование***

За регулярное (минимум каждые шесть лет) проведение оценки деятельности школ ответственно Бюро образовательных стандартов. В рамках инспектирования оцениваются и составляются отчёты по следующим пунктам:

- качество обучения и воспитания;
- уровень достижений учащихся;
- умственное, нравственное, социальное и культурное развитие учащихся;

- менеджмент и эффективность деятельности школы.

Школьное инспектирование служит следующим целям:

- информирование родителей и общественности;
- составление отчётов о качестве школы;
- улучшение школьного обучения: инспектирование должно помочь школам повысить свою эффективность, ориентируясь на примеры из практики лучших школ;
- ежегодный отчёт перед парламентом;
- политическое консультирование министра просвещения.

От школ ожидается, что они будут реагировать на отчёты OFSTED и примут соответствующие меры для улучшения качества своей деятельности. Школы получают поддержку в своей деятельности по улучшению качества. Концепция подотчётности школ о результатах своей работы и уровне достижений своих учащихся одновременно с созданием системы поддержки школ хорошо себя зарекомендовала и была перенята другими государствами. Вообще, инспектирование OFSTED позитивно отразилось на качестве школьного образования в Англии.

### ***Введение стандартов в практику***

Основная проблема стандартов как инструментов реформы или повышения качества заключается в их внедрении в практику школы. Здесь важна инфраструктура, система помощи или поддержки. Поэтому проблема внедрения является особенно важной темой анализа реформ, базирующихся на стандартах. Качество самих стандартов и основанных на них тестов – это одна сторона проблемы. Условие внедрения стандартов в практику образования – другая, не менее важная её часть. Как решалась эта проблема в Англии?

Вначале ставилось под сомнение, располагают ли учителя достаточными знаниями и профессиональной компетентностью, чтобы, с одной стороны, удовлетворять требованиям Национального учебного плана, а с другой – составлять на основе Национального учебного плана конкретную программу своего собственного процесса обучения. Для решения этих проблем были разработаны специальные руководства для учителей. Эти руководства постоянно обновляются. Помимо этого, для каждого предмета были созданы специальные методички, в которых содержится конкретная информация по реализации национальных предписаний по каждому предмету. Важнейшей составной частью процесса введения стандартов в практику стали курсы по повышению квалификации учителей, которые проводились параллельно внедрению стандартов. С помощью этих мероприятий был повышен уровень знаний учителей начальной школы в области математики и естественных наук.

Но и сами учебные программы, и содержащиеся в них описания ступеней компетентностей также способствовали дальнейшему профессиональному развитию учителей.

Однако, несмотря на все эти поддерживающие мероприятия, первая версия Национального учебного плана представляла собой, в особенности для учителей начальной школы, колоссальную нагрузку, поэтому требования Национального учебного плана были понижены. В период 1995–2000 гг. Национальный учебный план был пересмотрен и дополнен, так что сегодня он существует в третьей редакции.

## **Опыт применения стандартов образования и тестирования в Швеции**

### ***Тестирование тестированию рознь***

Многие аналитики считают опыт применения стандартов образования, регулирования на выходе, тестирования и систему эвалюации и развития качества в системе обра-

зования в Швеции образцовыми. Какую-либо информацию о нежелательных эффектах, стрессах, фальсификации данных и других нежелательных эффектах от применения стандартов результатов в системе шведского образования встретить не приходилось. Напомним, что стандарты результата выражают результат в форме конкретного описания компетентностей, которые принципиально измеримы и измеряются на практике при помощи тестов. Стандарты результата и тестовые задания взаимодополнительны.

Показатели Швеции в международных исследованиях очень высоки. Поэтому многие видят в шведской системе образования то направление, которому должны следовать реформы и, в частности, введение стандартов. Шведский опыт изучается и внедряется в качестве эксперимента, например, в земле Северный Рейн-Вестфалия, заключившей договор со шведской «Агентурой оценки качества образования».

Опыт Швеции показывает, что не тестирование само по себе имеет нежелательные следствия для обучения. Но то, как внедряется система тестирования, как она применяется в контексте обучения и какие цели преследует, может оказывать на нее самые разные действия. Это важно отметить в контексте дискуссий, проводимых в нашей стране, где постоянно муссируется вопрос о вреде тестирования как такового, для образования.

Пример Швеции показывает, что культуру применения тестов нужно развивать и вводить постепенно, проводить реформы не рывками, через голову учителей и общественности, а путём обучения и постепенного совершенствования, шаг за шагом, в течение десятков лет в рамках стабильной однонаправленной общей политики.

### ***Некоторые особенности школьной системы Швеции***

Ядро шведской школьной системы образует общеобразовательная девятилетняя основная школа, обязательная для всех: её посещают 96 % детей и лишь 4 % учатся в не-

государственных школах различного вида. Старшая школа (гимназия) продолжается три года и отличается от классической формы немецкой гимназии тем, что в неё встроены многообразные возможности профессиональной профилизации: на выбор учащихся – 14 профессиональных программ и две программы, ориентированные на поступление в университет.

Обеспечение населения дошкольными учреждениями в Швеции считается одним из лучших в Европе. Государственная политика в области образования так же, как и в Финляндии, делает акцент на гарантии качественного образования на ранних ступенях обучения. Воспитатели детских садов получают высшее образование.

Младшая школа, как правило, занимает отдельное, небольшое помещение и расположена недалеко от места проживания семьи. Это делается для создания благоприятной атмосферы на начальном этапе. Соотношение числа детей и учителей в основной школе – 12 : 1.

Старшая школа имеет отдельные помещения и оснащена специальными кабинетами по предметам (физике, химии и т.п.). В немецких публикациях часто цитируют слова директора педагогического института в Стокгольме:

«В детских садах и младшей школе должны работать самые квалифицированные педагоги, потому что здесь плохой педагог может испортить всю жизнь человека. В старших классах, в гимназии учащимся не так легко нанести вред».

Постоянный состав класса (отсутствие второгодничества) и вообще отсутствие отбора любого вида – это основа шведской школьной политики. Цель, которая преследуется при сохранении постоянного состава класса, – воспитание способности к стабильным и прочным человеческим отношениям. Любая форма дифференциации не согласуется с педагогической философией шведской младшей шко-

лы. Вместо дифференциации в Швеции были разработаны формы индивидуализации обучения. Каждый ученик может получить такую поддержку, которая ему необходима для достижения наивысшего результата.

При введении такой формы младшей школы в 1950-х годах активно обсуждался вопрос – не приведёт ли такая политика к снижению общего уровня подготовки, в особенности сильных учащихся. Сегодня можно сказать, что эти опасения не подтвердились. Международные исследования показывают, что 10 % шведских учащихся находятся на уровне самых успешных учащихся других стран. Причину этого аналитики видят в том, что ученики (и школа в целом) постоянно получают обратную связь в виде очень хорошо выстроенного, обоснованного, чёткого и объективного отслеживания результатов обучения. Каждый ученик имеет чёткое представление о достигнутом уровне обучения и о следующих шагах в обучении, которые необходимо сделать. Для этого не нужны отметки и постоянные комментарии со стороны учителя. На первый план выходят беседы между учителем, родителями и учеником, так называемым консультациям о планировании и развитии, которые происходят каждые полгода. На них речь идёт о том, как прошло полугодие, чего достиг учащийся и каковы возможности на следующие полгода. Таким образом, процесс обучения планируется школой вместе с родителями и учащимися, у родителей есть возможность задать вопросы, высказать учителю свои соображения об учёбе детей.

Отметки вводятся с 9 класса и выставляются в итоговые аттестаты по окончании основной школы. Они в значительной степени влияют на то, в какой поток попадёт учащийся после окончания основной школы.

В Швеции введена регулярная оценка (эвалюация) школ, за которую ответственны местные общины. Она состоит из сочетания внутренней и внешней оценки. В раз-

витии школ по поручению государства и общин участвуют специально подготовленные «менеджеры». Система эвалюации и обеспечения качества образования в Швеции, будучи одной из лучших в мире, требует особого изучения.

### ***Автономия и развитие школы, подходящие для местных условий***

Важным аспектом шведской школьной политики было предоставление школам ресурсов и возможностей самим разрабатывать учебные планы, регулировать процесс обучения, исходя из условий места расположения (1970-е – 1980-е гг.). В последующие годы это направление децентрализации было еще усилено и активно продвигалось правительством. Высшей точки децентрализация достигла в 1990-х годах, когда изменилась вся структура финансирования образования. Общинам государство предоставляло общую сумму на расходы в области образования, которые распределялись на местном уровне в соответствии с актуальными потребностями школ конкретной общины. Такая открытая форма финансирования, очевидно, предполагает очень хорошо развитые демократические структуры местного самоуправления.

Целостный, конкретный анализ шведского опыта реформы, на наш взгляд, был бы крайне интересен и поучителен.

### ***От теста к тесту: тестовая биография шведского ученика***

Хотя шведская система школьного образования сегодня в значительной степени децентрализована и общины с участием школьников сами решают, какими должны быть методы и содержание обучения, жизнь почти всех шведских школьников протекает типично, от теста к тесту.

С первого школьного года (а иногда уже на дошкольном уровне) учителя используют диагностический матери-

ал. Его основной задачей является помощь учителям в выявлении сильных и слабых сторон учащихся и построение учебного процесса таким образом, чтобы все школьники могли достичь минимальных стандартов. Косвенно диагностический материал помогает также узнать, в какой степени отдельный учащийся достиг учебных целей, предусмотренных для определённой возрастной ступени.

Часто учащиеся даже не замечают, что учителя пользуются диагностическим материалом – он сконструирован так, что может применяться в ходе обычного учебного процесса (без инсценировки обстановки экзамена) в любой момент, который покажется учителю подходящим. Результаты использования диагностического материала и выводы, следующие из этого, являются предметом бесед между учителями, родителями и учащимися, проводимых каждые полгода. Применять диагностический материал не обязательно, тем не менее им пользуются практически все.

Проведение первого Национального тестирования во втором полугодии 5 класса тоже не является обязательным – государство не регламентирует его, этот вопрос решают муниципалитеты, но почти все учащиеся принимают в нём участие. Наряду с диагностированием сильных и слабых сторон отдельных учащихся, здесь впервые проверяется, достигли ли учащиеся и в какой степени учебных целей, предусмотренных учебными программами для 5 класса. Учителя, учащиеся и школьные учредители могут на основе результатов тестирования установить, следует ли школа совместно разработанным целям и что необходимо предпринять, чтобы их достичь. Среди особенностей первого Национального тестирования – наличие общего задания по математике и родному языку. Необычны также групповые задания по этим предметам, во время которых учащиеся сначала совместно выработывают путь решения, а затем каждый для себя записывает ход дискуссии в группе и анализирует его.

После этого тестирования, от 6 и до начала 9 года обучения, вновь используются диагностические материалы по трём основным предметам, аналогичные тем, которые уже применялись на начальном уровне обучения.

Первый «настоящий» тест проходит только в 9 классе. В это время проводятся экзамены по основным предметам в сроки, установленные Национальным школьным комитетом. В отличие от 5 класса, этот тест обязательно проходят все, правда, если школьник заболел в день экзамена, он не должен потом его пересдавать. Главная задача Национального теста, по мнению государства, – проверка справедливости и равноценности выставляемых учителями оценок. Кроме того, он, с точки зрения большинства учителей и учащихся, также служит в качестве масштаба и ориентира для выставления оценок по окончании 9 класса, хотя это и не было предусмотрено государством.

В гимназии (10–12 год обучения) тесты «красной нитью» проходят через всю школьную карьеру каждого учащегося. Учителя должны перед выставлением отметок в определённые сроки провести Национальные тесты по всем основным предметам. Для большого количества других предметов (от второго и третьего иностранного языка до профессионального обучения) они используют тесты из банка заданий и материалов Национального комитета по образованию.

### ***Цели тестирования***

Система тестов для шведских школ возникла не в одночасье, она является результатом долгого педагогического и политического развития. Всё началось в 1950–1960-е годы со стандартных экзаменационных тестов на выпускном экзамене. С их помощью должно было гарантироваться качество работы школ, а также косвенным путём достигалась сравнимость (а зачастую – одинаковость) их работы. В 1970-е годы с помощью тестов проверяли преимущественно то, что учащиеся знают и могут из предписанного

учебными программами. Таким образом, следовало установить, в какой степени учащиеся достигли целей обучения и каким может быть путь их дальнейшего образования. В 1970–1980-е годы тесты имели также большое значение для выставления отметок, хотя лишь для отдельных классов, а не для отдельных учащихся: соответственно результатам класса в Национальном тестировании судили о квалификации учителя. Реформы школьного образования и программы обучения в 1990-е годы сильно изменили цели и организацию Национальных тестов и новых диагностических материалов. Теперь тесты должны проверять, достигают ли учащиеся (и в каком объёме) стандартов на результат, то есть обладают ли определёнными компетентностями. Установки по поводу содержания предметного образования теперь отсутствуют: это вопрос совместного решения учителей и учащихся. Национальные тесты должны гарантировать всем школьникам равноценное образование, следить за справедливым выставлением оценок и помогать общинам, школьному руководству и учителям критически оценивать и улучшать учебный процесс.

После пятидесяти лет перемен тесты постепенно зарекомендовали себя в повседневной жизни шведской школы, к ним с уважением относятся учащиеся, учителя и родители. Люди сознают, что Национальные тесты используются для разных целей, и можно дискутировать не только о том, как нужно организовать проведение тестов и что нужно тестировать, но и в чём реальная польза от их применения, для каких целей они полезны.

Этот вопрос в настоящее время основательно обсуждается в Швеции – с перспективой изменения системы Национального тестирования. В последнем отчёте для правительства по оценке шведской системы тестирования Национальный комитет по образованию называет шесть возможных целей Национальных тестов.

Цели тестирования, публично обсуждаемые в Швеции:

1) оценивание: забота о справедливости в выставлении отметок и итоговых аттестатов: сравнимость результатов;

2) отчётность: составление отчётов об образовании (насколько хороша система школьного образования);

3) реформа/управление образованием: внедрение нового содержания и методов образования;

4) пояснение и конкретизация: разъяснение и конкретизация критериев учебных планов и критериев оценки;

5) инструмент диагностики: выявление сильных и слабых сторон учащихся;

6) метод отбора: выдача дипломов об окончании.

Национальный комитет по образованию дает понять, что не все цели в одинаковой степени могут быть достигнуты с помощью Национальных тестов, да этого и не нужно. Какая цель преследуется – это зависит от политического решения. Образовательная политика Швеции основывается на следующих принципах:

- шведская школа – для всех, она не является «сортiroвочной»;

- все учащиеся должны иметь возможность овладеть основами базовых знаний и усвоить общие основополагающие ценности;

- правительство не позволит ставить на учащихся штамп «не способен к учёбе»;

- цели в шведских школах одинаково высоки для всех учащихся;

- равные возможности для всех учащихся требуют разных ресурсов, чтобы достичь этих возможностей.

Для Национальных тестов или диагностических материалов перечисленные принципы выходят на первый план; это касается как конструкции их, так и применения. Тесты в духе этих принципов должны проводиться честно и использоваться только так, чтобы они препятствовали отбо-

ру и содействовали развитию всех способностей и задатков учащихся. Поэтому тесты сегодня не являются только простым измерительным инструментом, позволяющим увидеть, что могут или чего не могут учащиеся, и распределить их в зависимости от этого по местам. Это сложные механизмы оценки, посредством которых выявляются сильные и слабые стороны учащихся.

### ***Основные принципы шведских тестов сегодня***

Национальные тесты и диагностические материалы в Швеции:

- помогают учителю при оценивании результатов достижений и соблюдении справедливости в выставлении отметок;
- интегрированы в процесс обучения и должны ему соответствовать;
- должны соответствовать пониманию процесса обучения, нравственным ценностям и идеалам учебных планов и программ и конкретизировать их;
- должны быть надёжным инструментом измерения, исключаям неясности и произвол;
- должны быть разнообразными, широкими и прогрессирующими и соответствовать разным учебным путям школьников;
- должны, прежде всего, дать учащимся возможность показать, что они могут. Целью тестов не может быть демонстрация учащимся их пробелов в знаниях;
- должны разрабатываться в сотрудничестве учителей с учащимися.

### ***Национальный тест по родному языку***

Подготовка к тесту по родному языку начинается примерно за неделю до его проведения: учащиеся получают тетрадь текстов объёмом примерно в 16 страниц текста на тему, которая будет составлять предмет тестирова-

ния (например, «Выбирая жизненный путь...», «Встречи», «Силы в действии»). В тетради имеются научные тексты, художественные тексты, таблицы и иллюстрации, освещающие тему с разных точек зрения. Для общей ориентации учащимся предоставляется 60 минут для изучения материала в группах. После этого тетрадь сдается учителю. Теперь у учащихся есть неделя времени для того, чтобы «повертеть» тему в голове и обдумать собственную точку зрения и свой опыт, связанный с ней.

В день, установленный в централизованном порядке и единый для всей Швеции, происходит первая часть экзамена. Как минимум, к одному тексту из тетради даются задания в разных форматах, рассчитанные на 60 минут (понимание читаемого текста, анализ и языковые задания). Формат заданий весьма широк: от вопросов с большим выбором возможных ответов до вопросов с незаконченным ответом, требующим продолжения.

Через несколько дней имеет место вторая часть экзамена – творческое письменное задание. Оно также относится к текстам из тетради и предлагает задания на сравнение или на выбор. То, что тема знакома учащимся, и они могут ориентироваться в тетради, является, с одной стороны, выражением заботы о «честности»: учащиеся не должны стать в тупик перед незнакомой темой, хороших результатов должен достичь не тот, кто наговорит как можно больше по любой теме, а тот, кто хорошо обдумал свои высказывания. С другой стороны, такой подход основан на дидактическом принципе, лежащем в основе шведского обучения: учащиеся должны сначала прочитать тексты, затем в группах провести первоначальную работу для их понимания и интерпретации, проэкзаменоваться с помощью проверочных заданий и наконец провести анализ и оценку текста во время свободного объемного письменного задания. Во многих классах с неко-

торами учащимися в течение следующих месяцев проводятся еще и устные экзамены. Часто учащиеся при этом работают в группах, в то время как учитель наблюдает за группой, оценивает результаты работы и позже сообщает их.

Оценка результатов теста вначале является исключительно делом учителя. Учитель получает руководство (иногда очень объемное) с правильными ответами, указаниями и критериями оценки. В руководстве напечатаны также примеры ответов разного качества. В свете новых форм заданий (открытый формат) тесты теперь оценивать приходится не так быстро, как раньше, зачастую они требуют длительной обработки. В конце концов, по результатам выполнения отдельных заданий составляются профили на каждого учащегося и на весь класс. Учащиеся получают отчёты о своей работе и её оценки, касающиеся того, насколько хорошо они могут:

- выражать собственные взгляды, чувства, знания и идеи;
- оценивать и использовать информацию из литературы и других информационных источников;
- анализировать контекст и понимать взаимосвязи;
- уверенно и грамотно пользоваться письменной речью в разных ситуациях.

### ***Что происходит с результатами?***

«В сравнении с возможными трудностями при оценке результатов тестирования трудности при составлении тестов – почти ничто. Если вспомнить об этой старой мудрости разработчиков тестов, то остаётся удивляться, насколько, как правило, обдуманно и спокойно в Швеции обходятся с результатами Национального тестирования», – пишет знаток шведской системы образования Айкенбуш.

Вот как это происходит. После оценивания результатов учитель сообщает о них классу и школьному руководству. В обоих случаях это не «констатация» или «оглашение приговора», а повод для разговора. Как понимать результаты?

Каковы их возможные причины? Каковы выводы для дальнейшей деятельности?

Плохие результаты тестирования не являются поводом для поиска ошибок в работе учителя, часто это начало профессионального анализа сильных и слабых сторон класса и школы и рамочных условий процесса обучения.

Одновременно это повод для дискуссий о дидактических подходах и концепциях, если в тестах было новое содержание, использовались новые форматы заданий или методы.

Результаты отдельных классов передаются на следующий уровень, в Национальный комитет, и там обрабатываются и составляются результаты по всей стране. Параллельно с этим ещё раз проводится контрольная выборочная проверка – для того, чтобы убедиться в надёжности полученных результатов и провести глубокий анализ. Результаты национальных проверок публикуются в отчётах.

Тем временем становятся доступными общественности и результаты по каждой школе. На сайте Национального комитета образования можно прочитать, какие результаты тестирования показали отдельные школы. Чтобы школы и учителя могли сравнить свои результаты с другими школами и классами, составляется ряд анализов и отчётов по другим показателям (например, SALSA), в которых учитывается специфическая ситуация каждой школы и состав учащихся. Эта информация дополняется отчётами о школьном инспектировании, которое проводится примерно каждые шесть лет во всех шведских школах органами школьного надзора, а также оценками качества деятельности школ на местном уровне и на уровне всей страны (по определённым темам и параметрам).

То, что все эти анализы и оценки проходят исключительно спокойно и по-деловому, лишь в малой степени зависит от качества и объёма вспомогательных методик и пособий. Гораздо в большей степени это результат опыта и профес-

сионализма при оценке результатов тестирования на уровне школ. Национальные тесты для учителей и учащихся не являются «лосиным тестом»<sup>8</sup> (шоком), в ходе которого можно «сорваться в кювет» в неожиданной ситуации. Учащиеся должны показать, что они могут, а не то, чего они не могут.

Во многих источниках отмечается, что Швеция в последние годы вводит элементы конкуренции между школами. Однако нам не пришлось встретить разъяснений по данному вопросу. Возможно, имеются в виду публикации результатов тестирования, дающие возможность сравнения школ между собой. О последствиях этого нововведения для системы образования в Швеции у нас пока нет никаких достоверных данных.

Остаётся открытым вопрос, можно ли перенести шведский опыт и подходы в условия других стран. Такая проблема стоит в настоящее время перед Германией. Федеральная земля Северный Рейн-Вестфалия начала сотрудничество со шведскими разработчиками тестов. При этом речь идёт не только об использовании их приёмов и инструментов, но – и это принципиально – также и о вопросе, как можно систематически развивать культуру профессионального обращения с результатами тестирования.

## **Общая концепция результатов естественно-научного образования в Канаде**

### ***Актуальность изучения канадского опыта***

Изучение системы образования Канады является особо актуальным, так как Канада в ПИЗА-2000, наряду с Финляндией, показала самые высокие результаты в области чтения, а также в исследованиях естественно-научной и мате-

---

<sup>8</sup> «Лосиный тест» проводит автомобильная фирма Вольво для проверки системы безопасности. В рамках этого теста машина сталкивается с «лосем» и может перевернуться и получить сильные повреждения. «Лосиный тест» – словосочетание, обозначающее шок при испытании.

матической грамотности ТИМСС (1996). Лауреат премии фонда Бертельсман-Штифтунг в области образования – Отдел народного образования – находится в пригороде Торонто. «Экспертиза Климе» приводит в качестве образцового примера разработки и введения стандартов, принятие в Канаде Общей концепции результатов естественно-научного образования.

Пример Канады особенно интересен для изучения, поскольку эта страна демонстрирует эффективность децентрализованного управления в образовании. Канада, как ФРГ и Швейцария, управляется федеративно. Десять канадских провинций и три территории отвечают за образование и договариваются на уровне Совета министров образования только по принципиальным общим позициям.

***Политика, основанная на доверии,  
и введение управления по результату***

Однако есть и ещё одно обстоятельство, по которому опыт Канады является чрезвычайно интересным. Дело в том, что Канада показала высокие результаты в ПИЗА, когда новая система регулирования «на выходе» по американскому образцу не была ещё введена в её систему образования (высокие результаты были достигнуты за счёт ранней поддержки учащихся и больших инвестиций). Введение регулирования «на выходе» осуществляется в стране «сверху», без согласования с педагогическим сообществом. Посещавшие Канаду немецкие эксперты отмечают, что канадским учителям, ученикам и общественности мало известно о высоких международных результатах их системы образования. Отчёты о поездках немецких экспертов в Канаду и анализ организации её системы образования свидетельствуют о схожести канадской системы образования и управления ею с финской и шведской.

Однако если в Финляндии и Швеции стержнем политики в области образования, несмотря на введение элементов

регулирования «по результату», «на выходе» остаётся «политика доверия», то в Канаде (начиная с 1995 г.) политика в области образования ориентируется на модели, принятые в США и Англии. Приоритет отдаётся давлению «сверху» и политика доверия сменяется политикой контроля и санкций. По англо-американскому образцу вводится система постоянного тестирования, которая навязывается школам. Хотя Министерство образования продолжает утверждать принципы автономии и выступает против публичных рейтингов школ, результаты тестирования «просачиваются» в средства массовой информации, что порождает в обществе атмосферу конкуренции и недоверия школам. Многие достижения канадской системы образования (интеграция детей-инвалидов, поддержка отстающих и др.) могут оказаться разрушенными такой политикой. Как отмечают А. Ратски и Б. Шуман, достижения и успех канадской системы образования есть результат прежней политики, основанной на доверии школам и учителям. Высокие результаты, которые показала канадская система образования в международных исследованиях, противоречат политике последних лет, направленной на «повышение эффективности системы». Именно в этом Ратски и Шуман видят причину того, что эти высокие достижения Канады в ПИЗА скрываются от общественности и правящей партии правых консерваторов.

### ***Некоторые особенности системы образования Канады***

Не имея возможности в рамках данного исследования входить в детали устройства канадской системы образования и особенностей её управления, отметим, что в 1970-х годах расходы на образование в Канаде были самыми высокими в мире – 9 % внутреннего валового продукта! Сегодня эти расходы составляют 6,6 %. Так же, как в Финляндии и Швеции, деньги предоставляются местным органам в виде общих сумм, которые потом распределяются в зави-

симости от реальных потребностей школы. Помимо учителей в штатном расписании предусмотрены так же, как и в Финляндии, ассистент, школьный психолог, библиотекарь, консультант по карьере и менторы.

В Канаде придаётся большое значение системе дошкольного образования. Каждому ребенку предоставляется возможность с пяти лет посещать бесплатный детский сад, организованный по модели ДООУ полного дня. Как правило, детский сад является частью единого комплекса «детский сад–школа». Обучение в общей начальной школе длится шесть, иногда восемь лет. Над начальной или основной школой (после шестого класса) надстраивается четырёхлетняя старшая школа. Чем старше школьники, тем большая возможность в выборе профиля. Все эти элементы мы находим также и в системах образования Финляндии и Швеции.

### ***Работа над национальными стандартами***

Принятая в Канаде Общая концепция результатов естественно-научного образования – это результат сотрудничества Совета министров образования провинций. Начало этой работы было положено в 1993 г. так называемой викторианской декларацией, в которой были очерчены направления будущего развития системы образования Канады, отвечающие потребностям развития современного общества и идее учения на протяжении жизни. Было сформулировано намерение на основе разделяемых всеми общих целей образования обеспечить гармонизацию достижения этих целей.

Шаг в этом направлении сделан в 1995 г., когда был опубликован Протокол о сотрудничестве по разработке общего учебного плана. Хотя в протоколе и подтверждается, что управление образованием в Канаде находится в компетенции отдельных провинций, одновременно признаётся, что существенный вклад в улучшение качества образования страны в целом может внести сотрудничество между провинциями. Концепция результатов естественно-научного

образования – это первый общий проект, инициированный данным протоколом. Цель Общей концепции – способствовать гармонизации программ естественно-научного образования. Адресат концепции – организации, ответственные за разработку программ естественно-научного образования.

В настоящей работе мы публикуем фрагменты Общей концепции. Она считается образцовым примером того, как могут разрабатываться общие стандарты в условиях системы образования, управляемой федеративно (децентрализованно). Основой для общефедеральной разработки в Канаде служат современные дифференцированные дидактические концепции естественно-научной грамотности. Концепция грамотности переводится на немецкий язык как концепция компетентности. В этой концепции мы отчётливо видим все признаки компетентностного подхода в обеспечении, в частности, структуры и формулировок отдельных компонентов стандарта (это касается целей, моделей компетентностей, градации уровней компетентностей). Так, составные элементы компетентности (подобно стандарту по математике NCTM) постепенно и последовательно выстраиваются в процессе образования на разных ступенях образовательной траектории. В результате получается концепция школьного обучения, направленная на систематическое накопительное развитие компетентностей.

### ***Выдержки из общей концепции результатов естественно-научного образования***

#### ***Преамбула: общественные цели и место предмета в процессе образования и воспитания***

А) О перспективах научной грамотности в Канаде.

Общая концепция предполагает, что все учащиеся Канады, вне зависимости от пола или исходного культурного уровня, должны иметь возможность обрести научную грамотность. Под научной грамотностью понимается сочета-

ние постепенно расширяющихся установок (позиций), умений и знаний, относящихся к науке, необходимых учащимся для развития способностей исследовать, решать проблемы и принимать решения, поддерживать интерес к постоянному обучению, а также развивать любознательность и интерес к окружающему миру.

Разнообразный опыт обучения, строящегося на этой основе, должен предоставить учащимся большой спектр возможностей исследования, анализа, оценки, синтеза, суждения и выявления взаимосвязей между наукой, техникой, обществом и экологией, влияющие на их жизненный путь, карьеру и будущее.

Б) Потребность учащихся и общества Канады в научной грамотности.

Канадское общество переживает стремительные и фундаментальные изменения в экономике, культуре и общественной жизни, имеющие воздействие на образ жизни граждан. Мы обретаем всё большее понимание глобальных взаимозависимостей и потребности в достойном уровне экологии, экономики и общества. Появление высококонкурентной экономики, скорость технических инноваций и растущий объем знаний влияют и будут влиять на жизнь канадцев. Успехи науки и техники играют всё большую роль в повседневной жизни. Обучение основам научного знания станет ключевым элементом в выработке научной грамотности и построении успешного будущего для молодежи Канады. В соответствии со взглядами, высказанными во многих канадских и международных документах по образованию, в концепции были поставлены следующие задачи научного образования в Канаде. Канадское научное образование стремится:

– поощрять у учащихся всех возрастных уровней развитие критического мышления и интереса к научному и техническому;

– способствовать умению учащихся использовать науку и технику для обретения новых знаний и решения проблем в целях улучшения собственной жизни и жизни окружающих;

– готовить учащихся к умению критически оценивать вопросы общества, экономики, этики и экологии, связанностью с наукой;

– обеспечить основы научных знаний, которые дадут учащимся возможности постепенно переходить на более высокие уровни обучения, подготовят их к профессиям, связанным с наукой, и дадут возможность следовать научно-техническим увлечениям в соответствии с собственными интересами и способностями;

– предоставить учащимся с различными склонностями и интересами информацию о широком спектре профессий, связанных с наукой, техникой и экологией.

Научное образование должно стать основой для информированного соучастия в техническом обществе, составной частью процесса образования, подготовкой для мира профессиональной деятельности и средством для личностного развития учащихся.

### ***Цели образования. Основные положения о научной грамотности в Канаде***

Научная грамотность должна оставаться ведущей идеей для реформ в научном образовании. В свете такого представления о научной грамотности и потребности в развитии научной грамотности в Канаде были сформулированы четыре основных положения для этой концепции. При составлении учебных программ необходимо обратить внимание на то, что четыре основных положения очерчивают четыре главных аспекта научной грамотности учащихся. Они отражают полноту и внутреннюю взаимосвязанность обучения, и они должны рассматриваться как взаимозависимые и опирающиеся друг на друга. Результаты обучения в настоящей концепции формулируются в ракурсе этих четырёх положений.

Положение 1. Наука, техника, общество и экология. Учащиеся вырабатывают понимание природы науки и техники, связей науки и техники, а также общественного и экологического контекста науки и техники.

Положение 2. Способности и умения. Учащиеся вырабатывают способности и умения, необходимые для научного и технического поиска, для решения проблем, для обмена научными идеями и результатами, для совместной работы и для вынесения информированного решения.

Положение 3. Знания. Учащиеся формируют свое знание и понимание понятий научной жизни, физической науки, науки о Земле и о Космосе. Они используют это понимание с целью интерпретации, интеграции и расширения собственного знания.

Положение 4. Собственная позиция. Поощряется выработка собственной позиции учащихся, способствующей ответственному обретению и приложению научных и технических знаний к взаимной выгоде личности, общества и окружающей среды.

### ***Дидактические предпосылки достижения целей образования***

Прежде всего Общая концепция рассматривает дидактические основания, на которых строится естественно-научное обучение, даёт описание концепции естественно-научного обучения, положенного в основу предлагаемых стандартов. Хотя общая концепция и не содержит прямых и чётких указаний, как дидактически и методически следует строить обучение, тем не менее она, подобно математическим стандартам NCTM, содержит некое общее видение идеала качественного естественно-научного обучения. Из этого описания становится ясным, что эти стандарты нацелены на понимающее обучение. Процесс обучения должен содержать такие учебные компоненты, которые сделают возможным обучение на основе открытий и решения проблем.

Вот отрывки из данного раздела Общей концепции:

*При разработке учебных программ следует обратить внимание на то, что при разработке этой концепции были учтены следующие соображения, касающиеся обучения и преподавания научных дисциплин.*

*На процесс обучения влияют личностные, культурные предпосылки и предшествующие знания. Наиболее эффективно обучение в том случае, когда учащиеся опираются в процессе обучения на конкретный опыт, связанный с конкретным контекстом или ситуацией и приложимый к их собственному миру. Таким образом, научная деятельность представляется в социокультурном контексте, интерпретируется в этом контексте и предназначается для расширения уже существующих взглядов и появления новых вопросов.*

*Идеи и понимания, вырабатываемые учащимися, постепенно расширяются и перестраиваются по мере роста опыта и способности концептуализации. Обучение включает в себя процесс установления связи между новым пониманием и предыдущим знанием, процесс добавления нового контекста и опыта к текущему пониманию.*

*Ценность обучения повышается со способностью ставить и решать проблемы. В процессе такого обучения учащиеся вырабатывают позиции, навыки и фундаментальное знание, позволяющие им впоследствии исследовать всё более сложные идеи и проблемы, в особенности тогда, когда они соответствуют значимому контексту.*

*Учащиеся учатся понимать мир, вырабатывая собственные концепции, строя собственные образы и представляя их другим на повседневном языке, в различных ситуациях, соответственно широкому спектру особенностей учащихся.*

*Ученикам важно понять, что они могут понимать мир и обращаться с ним посредством собственного наблю-*

дения и объяснений, что все такие объясняющие концепции имеют ограниченный характер, что наука предлагает концепции для объяснений и действий, которые, будучи в свою очередь также ограниченными, уже продемонстрировали свою способность объяснять и в таком качестве приняты научным сообществом и обществом в целом.

*...Преподнести определённый объем знаний учащимся (будь то в форме лучшего рассказа или лучшей демонстрации) не достаточно для того, чтобы учащиеся поняли, запомнили и усвоили это знание. Каждый учащийся должен сам индивидуально выстроить каждый элемент понимания, используя имеющиеся в его распоряжении инструменты, а именно собственные идеи и мыслительные процессы.*

### **Преподавание науки**

Концепция результатов предназначена способствовать выработке у учащихся собственной позиции, навыков, умений и знаний, необходимых для развития способностей исследовать, решать проблемы и принимать решения, поддерживать интерес к постоянному обучению, а также обретать любознательность и интерес к окружающему миру – кратко говоря, развития научной грамотности (компетентности).

Развитие научной грамотности опирается на учебную среду, которая привлекает учащихся к исследованию, решению задач и принятию решений. Разнообразные виды учебной деятельности требуют способности проектировать и относиться к значимому для учащегося контексту. Именно благодаря контексту учащиеся открывают лично для себя значимость науки и начинают ценить взаимообусловленную природу науки, техники, общества и экологии.

Чтобы облегчить планирование преподавания, в разделе, представляющем результаты обучения по уровням, приведены примеры контекста обучения (так называемые «иллюстративные примеры»). Выбор конкретных контекстов и их усовершенствование, скорее всего, будет различен в за-

висимости от местных условий, отражая такие факторы, как предшествующее обучение, динамика учебного помещения, природа местного окружения и доступные обучающие ресурсы.

При всём различии местных контекстов в целом охват и подача материала будут в общем случае включать в себя следующие широкие области, имеющие особую важность:

- важность научного исследования, когда учащиеся задают вопросы о природе вещей, включая как широкое изучение материала, так и целенаправленное исследование;

- важность решения проблем, когда учащиеся ищут ответ на практические задачи, требующие приложения научного знания в непривычном ключе.

- важность принятия решения, когда учащиеся формулируют вопрос или ставят задачу и ищут именно то научное знание, которое характеризует данную задачу.

Каждое из трёх направлений обеспечивает потенциальную начальную точку для работы с той или иной областью изучения. Такого рода изучение включает много образовательных процессов для исследования новых идей, для проведения конкретных исследований и для приложения тех идей, которые были усвоены. Конкретные способы, помогающие учащимся исследовать, развивать и прилагать идеи, проиллюстрированы на иллюстративных примерах.

Чтобы достичь упомянутой картины научной грамотности, учащиеся должны всё более вовлекаться в планирование, развитие и оценку своего собственного процесса обучения. В процессе обучения у них должен быть шанс работать сообща с другими, начинать путь исследования, сообщать о своих находках и завершать проекты, чтобы продемонстрировать результат обучения.

### ***Общая модель компетентности. Умения и навыки***

Описание основных положений даёт обзор элементов (измерений, составных частей) компетентностей, которые

предусмотрены Общей концепцией. Сюда относятся следующие четыре основных положения:

- Положение 1. Наука, техника, общество и экология (НТОЭ).

- Положение 2. Умения и навыки.

- Положение 3. Знания.

- Положение 4. Собственная позиция.

Здесь мы приведём в качестве примера только Положение 2. Умения и навыки.

Положение 2: Умения и навыки.

*Учащиеся вырабатывают навыки, необходимые для научного и технического поиска, для решения проблем, для обмена научными идеями и результатами, для совместной работы и для вынесения информированного решения.*

*Учащиеся проявляют различные умения в процессе ответов на вопросы, решения задач и принятия решений. Подобные умения не являются специфически присущими только науке, поэтому они играют значительную роль в развитии научного понимания и в использовании науки и техники применительно к новым ситуациям. Список соответствующих умений и навыков не предполагает, что они составляют линейную последовательность, применимую в любом научном исследовании. Каждое исследование и научное приложение имеет свою специфику, которая и определяют специфический набор и последовательность задействованных умений, навыков и способностей. Компоненты навыков, умений и способностей распределены по уровням и ступеням, на уровне каждой ступени обучения. Большинству базовых навыков уделяется значительное внимание на ранних ступенях обучения, в то время как специальные навыки развиваются и совершенствуются в более старшем возрасте.*

В настоящей концепции выделяются четыре широких области умений и навыков. Каждая группа развивается

от дошкольного уровня до 12 класса, с последовательным расширением области и усложнением применений.

**Инициирование и планирование.** Сюда включаются умения задавать вопрос, видеть и формулировать проблему и разрабатывать предварительные идеи и планы.

**Выполнение и фиксация.** К этим умениям относится способность выполнять намеченный план, куда включается сбор данных вследствие наблюдений и, в большинстве случаев, умение обращаться с материалами и оборудованием.

**Анализ и интерпретация.** Сюда относятся умения изучения информации и проведение доказательств; обработки и представления данных с целью дальнейшей интерпретации; интерпретации, оценки и применения результатов.

**Коммуникации и работа в команде.** В науке, как и в других областях, коммуникационные навыки имеют большое значение на всех стадиях: разработки идей, их проверки, интерпретации, обсуждения и выработки общего понимания. Навыки работы в команде тоже очень важны, поскольку развитие и применение научных идей есть совместный процесс, как в обществе, так и в школьном классе.

Нет более значительного фактора или более существенного элемента для долгосрочной стратегии экологии, ведущей к достойному развитию, с уважением относящегося к окружающей среде... чем образование будущих поколений в тех областях, что относятся к экологии.

Наука – это творческий процесс, который стремится открывать и понимать и тем самым порождать знание. ... Наука часто рассматривается и как продукт, и как процесс.

Научное знание необходимо, но само по себе недостаточно для понимания взаимосвязей между наукой, техникой, обществом и экологией. Чтобы понять эти связи, необходимо также понять внутреннюю ценность, присущую науке, технике, конкретному обществу и экологии.

По мере того, как учащиеся продвигаются от класса

к классу, у них развивается всё большее понимание взаимосвязей НТОЭ и большая возможность их применения во всё более сложных контекстах. На ранних возрастных стадиях значительное внимание уделяется усвоению и умению оперировать с этими взаимосвязями. На более поздних стадиях само понимание становится более концептуальным. Развитие понимания НТОЭ включает каждый из следующих элементов:

- сложность понимания – от простых, конкретных идей до абстрактных идей; от ограниченного знания о науке до более глубокого и широкого знания науки и мира;

- применимость к контексту – от локального личного контекста до общественных и глобальных контекстов;

- учёт переменных и вариантов перспективы – от одного-двух в простом случае до многих в сложном случае;

- критическое суждение – от простого утверждения о правильности или неправильности до комплексной оценки;

- принятие решения – от решений, основанных на ограниченном знании, вынесенном под руководством учителя, до решений, основанных на широкомасштабном исследовании, включающем собственное личное суждение и сделанном независимо, без руководства.

Для каждого отдельного учащегося развитие понимания НТОЭ может наступать раньше или позже указанного в концепции времени, что в значительной степени зависит от их предыдущего опыта познавательного и социального развития.

***Степень развития компетентности  
на различных уровнях (общий результат обучения,  
специальные результаты)***

Ниже мы приведем примеры требований к компетентностям для описанных выше избранных оснований 2-х способностей: анализ и интерпретация. Чтобы наглядно проде-

монстрировать градации по ступеням, будут представлены градации уровней для 6 и 9 классов. Требования к компетентностям разделяются на общие результаты и специальные результаты процесса образования. Первые относятся к образовательным областям, в то время как вторые должны точно зафиксировать, что должно быть достигнуто в конце определённого года обучения.

Общие результаты обучения к концу (6 класса)

Анализ и интерпретация. Ожидается, что учащиеся могут интерпретировать обнаруженные результаты, используя подходящие методы.

Специальные результаты обучения (6 класс)

Анализ и интерпретация. Умение классифицировать по нескольким признакам и строить график или диаграмму, отражающую метод классификации (например, классифицировать организмы, найденные в озёрной воде, используя критерий, разработанный самостоятельно).

Умение идентифицировать новые вопросы или проблемы, возникающие на основе пройденного материала (например, ставить вопрос: «Как могут ученики из разных регионов страны и из разных стран эффективно общаться друг с другом на тему животных и растений?»).

Общие результаты обучения к концу 9 класса

Анализ и интерпретация. Ожидается, что учащиеся могут анализировать количественные и качественные данные, а также строить и оценивать возможные объяснения.

Специальные результаты обучения (9 класс)

Умение прогнозировать значение переменной, интерполируя или экстраполируя графические данные (например, предсказывать время овуляции по ежедневному графику температуры тела).

Умение интерпретировать тенденции и характерные виды данных, выводить и объяснять закономерности связей между переменными (например, предложить объясне-

ние тенденций, связанных с оптимальным репродуктивным возрастом женщин).

Умение применять заданные критерии к оценке данных и источников информации (напр., учитывать дату публикации, релевантность и перспективу автора информационного источника, касающегося репродукционных технологий).

### *Библиографический список*

Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2011. С. 155–233.

## **Топ 20 лучших университетов мира**

1. **University of Cambridge**, Кембридж, Великобритания.

**Кембриджский университет** (англ. *University of Cambridge*, лат. *Universitas Cantabrigiensis*) – по времени основания второй университет в Великобритании после Оксфордского и четвертый в мире; член элитной Группы Рассел.

Основан в 1209 году. Согласно легенде, в Оксфорде в 1209 г. были казнены двое ученых, обвиненных в изнасиловании и убийстве женщины. Несогласные с этим решением суда основали новый университет – в Кембридже. В его состав входит более 100 отделений и 31 колледж разной направленности, но особой популярностью пользуются гуманитарные специальности. Три колледжа принимают только женщин (Нью Холл, Ньюхэм и Люси Кавендиш). Остальные 28 колледжей – смешанные. Колледж Магдалены был последним полностью мужским колледжем и начал принимать женщин только в 1988 году. Два колледжа принимают только аспирантов (англ. *post-graduate students*) (Клэр Холл и Дарвин), ещё четыре принимают преимущественно взрослых студентов или аспирантов (*graduate*) (Хью Холл, Люси Кавендиш, Св. Эдмунд и Вулфсон). Остальные 25 колледжей принимают и студентов, и аспирантов.

В Кембридже есть несколько теологических колледжей, например Вестминстерский колледж и Ридли Холл, связанные с университетом через Кембриджскую теологическую федерацию. Ежегодно здесь обучается около 18 000 студентов из них 17 % – иностранцы. Всего с 1904 года ученые Кембриджа получили 89 Нобелевских премий, из них 29 – по физике, 25 – по медицине, 22 – по химии, 9 – по экономике, 2 – по литературе и 2 – премии мира. Среди людей, так или иначе связанных с Кембриджским университетом, 87 нобелевских лауреатов – по этому показателю он занимает одно из первых мест среди высших учебных заведений мира.

**2. Harvard University**, город Кембридж, штат Массачусетс, США.

Основан 8 сентября 1636 году, является старейшим университетом США.

Университет включает в себя 11 отдельных академических подразделений – 10 факультетов и Институт Перспективных Исследований Рэдклиффа.

По состоянию на 2010 год в Гарварде работает около 2100 преподавателей и учится около 6700 студентов и 14 500 аспирантов. Гарвардский университет окончили 8 президентов США, 75 лауреатов Нобелевской Премии были связаны с университетом как студенты, преподаватели или сотрудники. Гарвардский альма-матер самый большой в стране, а библиотека – крупнейшая академическая в США и третья по величине в стране. Спортивная команда «Гарвард Кримсон» принимает участие в соревнованиях по 41-му виду спорта в Национальной ассоциации студенческого спорта среди университетов Лиги Плюща. Гарвард входит в группу элитных американских университетов – Лигу плюща. Филиалами университета являются музей археологии и этнологии Пибоди и Гарвардский музей естественной истории.

3. **Yale University**, Нью-Хейвен, штат Коннектикут, США.

**Йельский университет** (англ. *Yale University*) – один из известнейших университетов США, входит в «Лигу Плюща» – сообщество восьми наиболее престижных частных американских университетов.

Йель был основан в 1701 году; в него входят двенадцать подразделений: Йельский колледж, четырёхлетнее образование в котором завершается получением степени бакалавра; аспирантура по различным специальностям, включающим точные, естественные и гуманитарные науки, а также 10 профессиональных факультетов, готовящих специалистов в области юриспруденции, медицины, бизнеса, охраны окружающей среды, а также теологов, архитекторов, музыкантов, художников и актёров. Программа Йельского колледжа, основы университета, отличается своей широтой и углублённостью. Более 2000 курсов предлагается ежегодно 65 кафедрами и программами. В соответствии с давней традицией, профессорско-преподавательский состав университета уделяет исключительное внимание обучению студентов.

В нём обучается 11 тысяч студентов из 50 штатов Америки и из более 110 стран. Двухтысячный профессорско-преподавательский состав отличается высочайшей квалификацией в своих областях знаний. Основная часть университета занимает территорию в 170 акров (69 гектаров) земли, простирающуюся от факультета по подготовке среднего медицинского персонала, в самом центре Нью-Хейвена, до тенистых жилых кварталов, окружающих факультет теологии. Среди 225 йельских зданий есть немало, построенных знаменитыми архитекторами своего времени.

В библиотеке в общем и специализированных фондах насчитывается 11 миллионов единиц; библиотека владеет уникальными коллекциями, архивами, музыкальными запи-

сями, картами и другими редкими экспонатами. Это третья по величине библиотека США и вторая в мире среди университетских библиотек. Единый компьютеризированный каталог объединяет более 40 отраслевых библиотек, расположенных в разных частях кампуса: от необыкновенной по красоте готической библиотеки Стерлинг, где хранится около половины йельских книжных богатств, до современного корпуса коллекции редких книг и рукописей Байнеке, с более чем 800-тысячным собранием уникальных книг и документов.

Йельская художественная галерея, основанная в 1832 году (современное здание построено в 1953 году Луисом Каном), принадлежит к числу крупных публичных музеев Америки. В её двух зданиях собраны коллекции древнего и средневекового искусства, искусства Ренессанса и Востока, находки университетских археологических экспонатов. В Йельском музее естественной истории Пибоди, основанном в 1866 году, размещается одна из лучших коллекций научных экспонатов в Северной Америке. Среди них – обширные орнитологическая коллекция и коллекция минералов, второе по величине в Америке хранилище останков динозавров и самый большой в мире полностью сохранившийся бронтозавр. Пибоди – это не просто музей, а активно действующий научно-исследовательский и культурный центр, объединяющий в себе все сферы деятельности: выставочную, просветительскую, охранную, исследовательскую и учебно-педагогическую. Йельский университет закончили пять президентов США.

#### **4. UCL (University College London), Великобритания.**

Университетский колледж Лондона (UCL) является одним из ведущих университетов Соединённого Королевства.

Был основан в 1826 году как Лондонский университет, первый светский университет Великобритании, здание по-

строил архитектор Уильям Уилкинс. В 1836 Лондонский университет и Королевский колледж Лондона создали Университет Лондона, и UCL получил свое нынешнее название.

В настоящее время Университетский Колледж Лондона – крупнейший институт в составе Лондонского Университета, третий по количеству обучающихся иностранцев, первый по количеству женщин-профессоров. Это престижный и всемирно известный университет, занимающий высокие позиции в области не только преподавания, но и исследовательской работы.

В составе университета – библиотека, несколько музеев и коллекций, медицинская школа и госпиталь. Восемь основных направлений университета: искусства и гуманитарных наук, окружающей среды, биомедицинских, инженерных наук, права, наук о жизни, математических и физических наук, биологии, социальных и исторических наук. В колледже около 20 тысяч студентов.

UCL является членом элитной Группы Рассел и «G5» подгруппы супер-элитных университетах Великобритании, а также с Оксфордом и Кэмбриджем составляет т.н. «Золотой треугольник». В разное время 21 его преподавателей и выпускников были удостоены Нобелевской премии.

5. **Massachusetts Institute of Technology (MIT)**, Кембридж, штат Массачусетс, США.

**Массачусетский технологический институт** (англ. *Massachusetts Institute of Technology, MIT*) – университет и исследовательский центр. Иногда также упоминается как *Массачусетский институт технологий* и *Массачусетский технологический университет*. Одно из самых престижных технических учебных заведений США и мира.

МТИ был основан в 1861 году. Научная и инженерная подготовка больше ориентируется на усваивание практических навыков, чем теоретических предметов. Престиж ин-

ститута заметно повысился во времена Второй Мировой войны, когда многие профессора и студенты были привлечены к различным военным исследовательским программам.

Число студентов в МТИ – более 4 тысяч, число аспирантов – более 6 тысяч. Институт гарантирует проживание в общежитии в течение 4 лет обучения. Среди самых известных подразделений МТИ значатся лаборатория Линкольна, лаборатория информатики и искусственного интеллекта, а также школа управления. 73 члена сообщества МТИ являются лауреатами Нобелевской премии. Стоимость обучения 55 310 USD в год.

## 6. **University of Oxford**, Оксфорд, Великобритания.

**Оксфордский университет** (англ. *University of Oxford*) занимает второе место в списке самых старых университетов мира, старейший англоязычный университет в мире, а также первый университет в Великобритании.

Основан в 1096–1167 гг. В состав этого университета входит 38 независимых колледжей и 7 общежитий – закрытых учебных заведений, не имеющих статус колледжа и принадлежащих религиозным общинам. В Оксфордском университете работают 3700 преподавателей, из них – 70 – члены Королевского общества, 100 – члены Британской Академии Наук, и одновременно обучается более 20 тыс. человек, около четверти из них – иностранцы.

Все экзамены, как и большинство лекций и лабораторных занятий, организованы централизованно, в то время как колледжи проводят индивидуальные занятия со студентами и семинары. Основные направления подготовки студентов – гуманитарные, математические, физические, социальные науки, медицина, науки о жизни и окружающей среде.

Отделения: классических языков и литературы; древней истории; филологии, лингвистики и фонетики; живописи и изобразительного искусства; английского языка и литературу-

ры; средневековых и современных языков; современной истории; музыки; Востока; философии; теологии; Китая; истории искусств; истории медицины; антропологии; археологии; биохимии; географии; наук о растениях; зоологии; математики; статистики; химии; наук о Земле; инженерных наук; материаловедения; физики; анестезии; кардиоваскулярной медицины; клинических лабораторных наук; клинической медицины; клинической неврологии; клинической фармакологии; генетики; молекулярной медицины; акушерства и гинекологии; офтальмологии; педиатрии; психиатрии; здоровья населения и первой помощи; хирургии; экспериментальной психологии; анатомии и генетики человека; патологии; фармакологии; физиологии; Африки; Бразилии; современного Китая; Японии; Латинской Америки; России и Восточной Европы; Южной Азии; экономики; образования; Институт интернета; права; менеджмента; политики и международных отношений; общественной политики и социальной работы; социологии; дополнительного образования.

Оксфорд – не только университет, но ещё и крупнейший научно-исследовательский центр, у Оксфорда больше сотни библиотек (самая обширная университетская библиотека в Англии) и музеев, своё издательство. Студенты имеют возможность большое количество своего времени посвящать досугу – к их услугам более 300 кружков по интересам. Традиционно пристальное внимание в Оксфорде уделяется спорту как полезному и престижному виду отдыха. Входит в группу «старинных университетов» Великобритании и Ирландии, а также в элитную группу «Рассел» лучших 20 университетов Великобритании.

#### **7. Imperial College London**, Лондон, Великобритания.

**Имперский колледж Лондона** (англ. *Imperial College London*) – высшее учебное заведение в Южном Кенсингтоне. С 1907 по 2007 год Имперский колледж входил в состав

Лондонского университета. Отделение колледжа в самостоятельное учреждение было приурочено к столетию его основания и произошло 8 июля 2007 года.

Имперский колледж Лондона был учреждён в 1907 году на базе горной академии (основана в 1851), политехнического колледжа (1881) и колледжа City&Guilds (1884).

В 2005 году в ИКЛ открылась собственная бизнес-школа, которая была названа в честь американского бизнесмена японского происхождения Гари Танаки, который пожертвовал 27 миллионов фунтов стерлингов на строительство здания бизнес-школы. В 2009 году Гари Танака был арестован и приговорен к лишению свободы на 6 лет за махинации на фондовом рынке. В этот же год бизнес-школа была переименована из Tanaka Business School в Imperial College Business School. Здание бизнес-школы сохранило имя мецената и носит название Tanaka Building. В 2008 году, бизнес-школа ИКЛ занимала 30-е место в рейтинге бизнес-школ Европы, но уже на следующий год поднялась на 16-е место.

На данный момент колледж располагает 155 факультетами и колледжами. В колледже обучается более 12,5 тысяч студентов. Для поступления необходимо иметь отличные оценки по окончании средней школы (A-level), знать английский на уровне не ниже: GSCE – C, IELTS – 6.5, TOEFL – 600.

Плата за обучение в год:

- инженерные специальности – 17 500 фунтов,
- биоинженерные специальности – 16 350 фунтов,
- химические специальности – 17 350 фунтов,
- математические специальности – 13 700 фунтов,
- смежные компьютерно-математические специальности – 21 350 фунтов,
- естественно-научные специальности без лабораторной практики – 12 700 фунтов,

- естественно-научные специальности с лабораторной практикой – 16 350 фунтов,

- медицинские специальности – 31 900 фунтов.

Расходы на проживание составят ориентировочно 9000 (11 000) фунтов за 9 (12) месяцев.

## 8. **University of Chicago**, Чикаго, США.

**Чикагский университет** (англ. *University of Chicago*) – частный университет в США, основанный американским баптистским обществом благодаря пожертвованию Джона Рокфеллера в 1890 году. Широко известен как один из лучших университетов мира. К нему так или иначе относятся 79 нобелевских лауреатов (третье место в мире после Колумбийского университета). Особенно известны чикагские физики, экономисты, социологи и юристы.

Основан в 1857 году, но в полной мере начал работу лишь в 1890 году благодаря финансовой помощи Джона Рокфеллера. В 1892 году основана библиотека, которая на данный момент насчитывает более 3,5 млн. томов книг, включая редчайшие рукописи. Университет занимает 211 акров земли и включает 243 здания. Число студентов – 4672, аспирантов – 9855, преподавателей – 2160.

## 9. **California Institute of Technology (Caltech)**, Пасадена, штат Калифорния, США.

В 1891 году бизнесмен и политик Эймос Труп основал техническое училище в Пасадене под названием Университет имени Трупа (англ. *Throop University*). Неоднократно переименованное, училище наконец превратилось в Калифорнийский технологический институт в 1920 году.

**Калифорнийский технологический институт** (англ. *California Institute of Technology*; часто сокращается до *Caltech*, по-русски «Калтех» или реже «Калтек») – частный университет, расположенный в городе Пасадена в шта-

те Калифорния. Калтех – один из ведущих университетов в США, и один из двух самых важных, наряду с МИТ, специализирующихся в точных науках и инженерии. Калтеху также принадлежит лаборатория реактивного движения, которая запускает большую часть автоматических космических аппаратов НАСА.

Калтех остаётся относительно маленьким университетом, в котором учится около 900 студентов и 1200 аспирантов. С Калтехом так или иначе связан 31 лауреат Нобелевской премии. Из них 17 выпускников и 18 профессоров. 65 человек из выпускников и преподавателей получили национальную научную медаль США или национальную медаль в области технологий и инноваций, 112 человек были избраны в члены национальных академий наук.

Учиться в Калтехе считается труднее, чем почти во всех других американских университетах. Студенты должны усвоить огромное количество информации за короткое время, и этот процесс иногда сравнивается с питьем воды из гидранта. Жизнь в Калтехе иногда описывают афоризмом: «Учёба, сон, общественная жизнь: выбери два из трёх». Хотя самый знаменитый факультет Калтеха – физический, последние несколько лет ректор Дэвид Балтимор старается повысить репутацию университета в биологии. Также выдаются такие междисциплинарные программы, как «Вычисление и нейронные системы» (англ. *Computation and Neural Systems, CNS*).

Калтех делится на шесть отделений (англ. *divisions*), каждое из которых предоставляет студентам и аспирантам несколько специализаций.

- **Отделение биологии**
- **Отделение химии и химической технологии**
  - Химия
  - Химическая технология
- **Отделение технологии и прикладной науки**

- Аэронавтика (GALCIT)
- Прикладная и вычислительная математика
- Прикладная механика
- Гражданское строительство
- Информатика
- Электрическая инженерия
- Материаловедение
- Механическая инженерия
- **Отделение геологии и планетологии**
  - Геология
  - Геофизика
- **Отделение гуманитарных и общественных наук**
  - Гуманитарные науки
  - История
  - Английский язык
  - История и философия науки
    - Общественные науки
  - Экономика
  - Экономика бизнеса и менеджмент
  - Общественные науки
- **Отделение физики, математики и астрономии**
  - Физика
  - Математика
  - Астрономия
- Прикладная физика
- Биохимия
- Биоинженерия
- Биофизика
- Вычисление и нейронные системы
- Регулирование и динамические системы
- Наука и инженерия окружающей среды
- Геобиология & Астробиология
- Геохимия
- Планетология

Некоторые из этих специализаций возможны и для студентов и для аспирантов, а некоторые только для студентов или только для аспирантов.

#### 10. **Princeton University**, Принстон, штат Нью-Джерси, США.

История Принстонского университета началась 22 октября 1746 года, когда Законодательный совет британской колонии Нью-Джерси от имени короля Георга II удовлетворил просьбу группы пресвитерианских пасторов и выдал им разрешение на образование колледжа в целях обучения юношества языкам, свободным искусствам и наукам. Колледж Нью-Джерси стал четвертым учебным заведением в британской Северной Америке после Гарварда, колледжа William and Mary и Йеля.

В настоящее время в университете обучается более 4,5 тыс. человек, обучение ведется по индивидуальным планам и тесно связано с научно-исследовательской работой. Здесь преподают более 400 профессоров из них 7 – нобелевские лауреаты. Принстонский университет известен еще и тем, что он один из немногих университетов мира, которые присоединились к программе Google по оцифровке книг. В библиотеках этого университета находится более 6 миллионов печатных изданий, 5 миллионов рукописей и около двух миллионов других материалов.

Принстонский университет входит в т.н. Лигу Плюща – ассоциацию восьми старейших университетов США. Первоначально она была основана как спортивное объединение, но потом оно переросло в нечто большее. Древнее происхождение и высокий уровень престижа этих университетов позволяют им несколько свысока относиться к менее именитым собратьям.

Состоит из Принстонского колледжа, магистратур и исследовательских центров. Имеет общие здания с Ин-

ституту перспективных исследований (англ. *Institute for Advanced Study*). В структуру университета входят Школа общественных и международных отношений имени Вудро Вильсона (англ. *The Woodrow Wilson School of Public and International Affairs*), ведущий региональный Театр МакКартера (англ. *McCarter Theatre*), художественный музей и музей естественной истории. Библиотека насчитывает более 4,8 млн томов.

### 11. **Columbia University**, Нью-Йорк, США.

**Колумбийский университет** (англ. *Columbia University*), официальное название *Колумбийский университет города Нью-Йорк* – один из известнейших университетов США, входит в элитную Лигу Плюща. Университет расположен в г. Нью-Йорк, район Манхэттен, где занимает 6 кварталов (13 га).

Университет был основан в 1754 году как Королевский колледж (англ. *King's College*), получив хартию от короля Англии Георга II. Королевский колледж стал первым колледжем в Нью-Йорке и пятым колледжем на территории Тринадцати колоний. С 1758 Королевский колледж начал присваивать учёные степени.

Известными выпускниками и лицами, связанными с университетом являются: пять так называемых Отцов-основателей (англ. *Founding Fathers*), четверо президентов США, включая действующего – Барака Обаму, девять судей Верховного Суда, 97 Нобелевских лауреатов, 101 лауреат Пулитцеровской премии, 25 обладателей премии Американской Киноакадемии (также известной как премия Оскар), 26 иностранных глав государств, включая действующего президента Грузии Михаила Саакашвили.

В состав библиотек университета входит Бахметьевский архив, одно из крупнейших хранилищ материалов русской эмиграции.

В Колумбийском университете имеются три факультета, присуждающие степень бакалавра:

- Колумбийский колледж (Columbia College)
- Факультет инженерного дела и прикладных наук им. Фу (Fu Foundation School of Engineering and Applied Science)
- Факультет гуманитарных дисциплин (School of General Studies)

Кроме того, в составе университета имеются 15 факультетов аспирантуры и докторантуры:

- Факультет права (Columbia Law School)
- Факультет экономики и торговли (Columbia Business School)
- Факультет хирургии и общей терапии (Columbia University College of Physicians and Surgeons), и отдельно, факультеты дентологии (College of Dental Medicine) и сестринского дела (School of Nursing)
- Факультет управления здравоохранения им. Мейлмана (Mailman School of Public Health)
- Факультет журналистики (Graduate School of Journalism)
- Факультет международных отношений (School of International and Public Affairs)
- Факультет архитектуры и городского планирования (Graduate School of Architecture, Planning and Preservation)
- Факультет искусств (Graduate School of Arts and Sciences)
- Факультет социальной работы (School of Social Work)

У студентов Колумбийского университета также есть возможность посещать курсы в следующих высших заведениях (расположенных в непосредственной близости от Колумбийского университета):

- Педагогический колледж (Teachers College)
- Колледж Барнард (Barnard College)

- Теологическая семинария Юнион (Union Theological Seminary)
- Еврейская Теологическая Семинария Америки (Jewish Theological Seminary of America)

12. **University of Pennsylvania**, Филадельфия, штат Пенсильвания, США.

**Пенсильванский университет**, или **Университет Пенсильвании** (англ. *University of Pennsylvania*) – Университет в городе Филадельфия, штат Пенсильвания, основан в 1751 году Бенджамином Франклином. Пенсильванский университет – одно из старейших высших учебных заведений и первый университет в США. Число студентов – 24,6 тыс., аспирантов – 9218, преподавателей – 4,5 тыс.

13. **Stanford University**, Стэнфорд, штат Калифорния, США.

Один из самых известных вузов мира, прежде всего известен престижным бизнес-образованием – MBA. Именно на территории этого университета расположилась так называемая «Кремниевая долина» – земли этого вуза сданы в долгосрочную аренду многим высокотехнологичным компаниям. Выпускниками Стэнфорда являются основатели многих IT компаний, такие как Сергей Брин и Ларри Пейдж (основатели «Google»), Лен Босак и Сэнди Лернер (основатели «Cisco Systems»), а также многие другие известные ученые, экономисты и политики.

**Стэнфордский университет** (полное название англ. *Leland Stanford Junior University*, Университет им. Леланда Стэнфорда (младшего); обычно называется англ. *Stanford University*, также Стэнфордский университет) – университет возле города Пало-Альто (60 км южнее Сан-Франциско), в сердце Силиконовой долины, штат Калифорния, США.

Основан в 1891 году калифорнийским губернатором

и железнодорожным предпринимателем Леландом Стэнфордом и назван именем его умершего в подростковом возрасте сына, Леланда Стэнфорда (младшего).

Стэнфорд принимает около 6700 студентов и 8000 аспирантов из США и всего мира ежегодно. Университет разделен на несколько частей: факультет бизнеса, юриспруденции, медицинский и технический факультеты. Университет располагается в Силиконовой долине, и его бывшие выпускники впоследствии основали такие компании, как Hewlett-Packard, Electronic Arts, Sun Microsystems, Nvidia, Yahoo!, Cisco Systems, Silicon Graphics и Google. Включает в себя научно-промышленный территориальный комплекс (так называемый Стэнфордский научно-исследовательский парк). В составе университета организована Стэнфордская летняя школа нейроэкономики.

Сегодня Стэнфорд превратился в один из крупнейших международных образовательных центров в энергично развивающемся Азиатско-Тихоокеанском регионе. Поэтому неудивительно, что большинство иностранных студентов (55 %) – представители стран Азии (21 % – Латинской Америки, 12 % – Европы, 7% – Африки, 3 % – Ближнего Востока, 2% – Австралии и Океании). В Стэнфорде учится более 6,5 тысяч студентов, число аспирантов – 8 тысяч. 51 % всех студентов – женщины. Среди учащихся-американцев больше всего уроженцев Калифорнии (43 %). Белых – 46 %, американцев азиатского происхождения – 25 %, латиноамериканского – 12 %, афроамериканцев – 10 %, индейцев и эскимосов – 2 %.

Стэнфордский университет осуществляет подготовку специалистов по основным направлениям, расширенное внимание уделяя медицинским и гуманитарным наукам. Стэнфорд известен большей частью как место получения престижного бизнес-образования – MBA, а также как сосредоточение большого количества высокотехнологичных производств – Силиконовая долина.

Среди знаменитых выпускников и сотрудников Стенфорда – Джон МакКарти, крупнейший специалист в области искусственного интеллекта, Сергей Брин и Ларри Пейдж – основатели Google, Лен Босак и Сэнди Лернер – основатели Cisco Systems.

14. **Duke University**, Дарем, штат Северная Каролина, США.

**Университет Дьюка** (Университет Дьюка, англ. *Duke University*) – частный исследовательский университет, расположенный в городе Дарем, Северная Каролина, США. Официальное русскоязычное название, принятое администрацией университета – Дюкский университет.

Основан методистами и квакерами в 1838 году. В 1924 году усилиями табачного промышленника и мецената Джеймса Дьюка университет получил новое имя в честь его покойного отца Вашингтона Дьюка. История Дюкского университета начинается с частной школы Brown's Schoolhouse, которая была основана в 1838 году в округе Рендольф, на территории, где сейчас располагается город Тринити. Основало Brown's Schoolhouse Объединенное институтское сообщество (the Union Institute Society), группа методистов и квакеров, а затем, в 1841 году, правительство Северной Каролины подписало документ, в соответствии с которым школа переименовывалась в академию Union Institute.

Рейтинги медицинской, юридической и бизнес-школ университета находятся в числе 15-ти лучших среди университетов США. Сегодня Университет Дьюка – это целый город с улицами, студентов по которому перевозят бесплатные автобусы. На территории университета находится медицинский центр, известный на весь мир. Рейтинги медицинской, юридической и бизнес-школы Университета постоянно входят в рейтинги лучших альма-матер США.

15. **University of Michigan**, Энн Арбор, штат Мичиган, США.

**Мичиганский университет** (англ. *University of Michigan*; часто сокращается до *U of M*) – публичный (государственный) университет, расположенный в городе Энн Арбор в штате Мичиган, США.

Мичиганский университет был основан в Детройте в 1817 году и был назван *Университет Мичиганиа, или Католепистемиад* (англ. *Catholepistemiad*). Университет переехал в Энн Арбор в 1837 году и первые уроки состоялись в 1841 году, с семью студентами и двумя профессорами. К 1866 году было зарегистрировано 1 205 студентов – многие ветераны гражданской войны. В 1871 году Мичиганский университет стал одним из первых университетов в США, который принимал на учёбу женщин.

Университет был популярен среди еврейских студентов из Нью-Йорка в 1920-х и 30-х годах, когда университеты Лиги Плюща имели квоту на приём евреев. 14 октября 1960 года Джон Кеннеди высказал на ступеньках здания студенческого клуба идею, которая стала нынешним Корпусом мира. В 1980-х и 90-х годах университет обновил свой огромный госпитальный комплекс и улучшил академические помещения в северном кампусе.

Университет является самым старым в штате и имеет два дополнительных кампуса, расположенных в Дирборне и во Флинте. Мичиганский университет знаменит своей качественной учёбой и входит в состав восьми «публичных плющей» (англ. *Public Ivies*). Университет имеет более 460 000 живых выпускников – одно из самых больших количеств выпускников из одного университета в мире. Мичиганский университет считается одним из ведущих учебных и научных центров США.

16. **Cornell University**, Итака, штат Нью-Йорк, США.

**Корнелльский университет** (англ. *Cornell University*,

сокращённо **Корнелл**) – один из крупнейших и известнейших университетов США, входит в элитную Лигу Плюща.

Располагается в Итаке, штат Нью-Йорк (США). Университет был основан в 1865 году Эзрой Корнеллом, бизнесменом и одним из создателей телеграфной индустрии, а также Эндрю Уайтом, известным учёным и политиком. Университет является частным, но также спонсируется несколькими штатами. В нём обучается около 20 тысяч студентов. Среди выпускников университета 41 лауреат Нобелевской премии.

Университет тратит ежегодно 649 миллионов долларов на исследования. В 2007 году Корнелльский университет занял 5-е место в американском ранге образовательных учреждений по сбору средств. Занимается поддержкой и финансированием каталога электронных публикаций arXiv.org. Специальность «Инженерная Физика» (Engineering Physics) особенно знаменита. Эта программа является лучшей в своём роде в США и считается самой трудной специальностью в этом университете.

17. **Johns Hopkins University**, Балтимор, штат Мэриленд, США.

**Университет Джонса Хопкинса** (англ. *Johns Hopkins University*) – частный исследовательский университет, основанный Джоном Хопкинсом в городе Балтимор, штат Мэриленд, США. Филиалы университета расположены также в Нанкине, Китай и в Болонье, Италия.

С ним связана научная и исследовательская деятельность 34 лауреатов Нобелевской премии, работавших здесь в разное время, университет Хопкинса один из самых цитируемых в мире.

Университет открылся в 1876 инаугурацией его первого президента, Даниэля Койта Гилмана. «*К чему мы стремимся?*» – спросил Гилман в своей речи. «*Поддержка ис-*

следований... помощь отдельным учёным, которые продвигают различные направления науки и помогают обществу, в котором они живут». Миссия, предложенная Гилманом, остаётся неизменной и сегодня, суть ее проста, но слова Гилмана «Знание для мира» часто повторяют. То, что создал Гилман, было университетом исследований, посвящённым продвижению знаний многих студентов и государства человеческого знания через исследование и науку.

Университет насчитывает приблизительно 4400 студентов – представителей 71 нации из 50 государств и предлагает помощь 49 крупным фирмам в гуманитарных науках, общественных науках, естественных науках и разработке.

**18. ETH Zurich (Swiss Federal Institute of Technology),** Цюрих, Швейцария.

**Швейцарская высшая техническая школа Цюриха** (нем. *Eidgenössische Technische Hochschule Zürich*, англ. *Swiss Federal Institute of Technology Zurich*) – вуз в городе Цюрих в Швейцарии.

Высшая техническая школа в Цюрихе была основана 16 октября 1855 года и является самым престижным вузом Швейцарии. Факультеты: архитектура и строительные науки, инженерные науки, естественные науки и математика, системно ориентированные естественные науки, менеджмент и социальные науки. 21 лауреат Нобелевской премии. 14 000 студентов.

**19. McGill University,** Монреаль, Квебек, Канада.

**Университет Макгилла** (англ. *McGill University*) – старейший и известнейший университет Канады. Основан в 1821 и открыт в 1829 году в Монреале (Квебек, Канада). Помещения для университета (в то время **Колледжа Макгилла**) расположились в усадьбе Бёрнсайд Плейс (англ. *Burnside Place*), отошедшей «Королевскому инсти-

туту развития учения» вместе с 10 000 фунтов стерлингов по завещанию Джеймса Макгилла в 1813 году. Первые корпуса для университета построены в 1843 году.

Первые канадские заочные курсы появились сто лет назад. Именно тогда университет Макгилла в Монреале пошел навстречу учителям, которые не имели возможности посещать его очное отделение. В 1920 году Министерство образования Британской Колумбии вняло призывам жителей удаленных районов, и появились первые такие курсы на уровне провинции. В 1941 году канадские фермеры в прериях впервые услышали радиотрансляции учебных программ.

В университете учатся 30 000 студентов, 80 % из которых являются канадцами. В Макгилле всего 21 факультет с более чем 300 специальностями. 7 лауреатов Нобелевской премии.

## 20. **Australian National University**, Канберра, Австралия.

**Австралийский национальный университет** (англ. *Australian National University, ANU*) – государственный университет, расположенный в Канберре (Австралия). Создан 1 августа 1946. Вначале специализировался на исследовательской работе. В 1960 году объединился с *Университетским колледжем Канберры* и стал предоставлять также и высшее образование.

Австралийский национальный университет является одним из ведущих университетов Австралии, он входит в «Группу восьми», объединение восьми ведущих государственных университетов Австралии. В 2006 году был назван лучшим австралийским университетом. При университете существует Исследовательская школа астрономии и астрофизики на базе которой основана обсерватория Сайдинг-Спринг – крупнейшая обсерватория на Австралийском континенте.

Австралийский национальный университет был создан на основании закона, внесенного в Федеральный парламент премьер-министром Беном Чифли и министром послевоенной реконструкции Джоном Дедмэном. Закон был принят 1 августа 1946 года при поддержке лидера оппозиции Роберта Мензиса. Австралийский национальный университет остается единственным университетом в Австралии, созданным на основании федерального закона.

Австралийский национальный университет включает в себя 7 колледжей и Институт передовых исследований. Колледжи осуществляют подготовку бакалавров, магистров и исследовательскую деятельность. Институт передовых исследований сконцентрирован исключительно на исследовательской работе и подготовке магистров и состоит из 9 исследовательских школ и исследовательского центра.

Число студентов – 8100, аспирантов – 4382, преподавателей – 3600.

#### *Библиографический список*

Топ 20 лучших университетов мира [Электронный ресурс].  
URL: <http://j-times.ru/rejting/top-20-luchshix-universitetov-mira.html> (дата обращения: 05.06.2013).

***Роберт Белкнап***

## **УНИВЕРСИТЕТСКИЕ СЕМИНАРЫ В КОЛУМБИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Университетские семинары – инициатива, которой Колумбийский университет уделяет особое внимание в деле образования своих профессоров. Почти сто лет назад Колумбийский университет принял основной учебный план, который обязывает тысячу студентов читать перевод одного и того же классического сочинения в течение одной и той же недели. Прочитать его настолько хорошо, чтобы быть в состоянии обсуждать это произведение в сравнительно небольшой ауди-

тории, поскольку лекций по этому курсу не было. Помимо создания атмосферы оживленной дискуссии в общежитиях, где живут студенты, эти основные курсы побуждают пятьдесят профессоров, ассистентов профессоров и преподающих аспирантов штудировать ту же самую книгу более интенсивно. Слависты, которым приходилось преподавать Гомера, Платона и Данте хотя бы несколько раз в подобном курсе, обсуждать их произведения со своими коллегами с других кафедр, получили такую подготовку, которую имеют немногие слависты. Специалисты по классической филологии и философы, поставленные перед необходимостью обсуждать Достоевского, получили схожий опыт.

Колумбийский университет также создал институты региональных исследований, которые заставляют аспирантов по русской литературе брать, к примеру, курсы по российской экономике, истории и другим предметам. Эти институты также подготавливают профессоров по академическим специальностям, далеким от их собственных, но полезных для расширения горизонта их деятельности. Работа в рамках основных курсов или в институте обучает профессоров контексту их специальности. Третье значительное достижение Колумбийского университета в повышении квалификации профессоров – университетские семинары.

Каждый из восьмидесяти семинаров выбирает своих участников, которые должны быть профессорами или экспертами, кураторами и т.д. Приблизительно половина семинаров допускает аспирантов и прочих в качестве гостей. Большинство семинаров выбирает спикера каждый месяц и собирается, чтобы обсудить научный доклад. В некоторых семинарах спикеров нет вообще, в них изучают текст или проблему сообща во время заседаний. Все семинары обязаны включать представителей Колумбийского университета и из других учреждений и привлекать сотрудников и ставить проблемы, по крайней мере, двух университетских

специальностей. Некоторые семинары имеют более сорока участников, но лучшие насчитывают около дюжины тех, кто ходит на заседания раз в месяц в течение многих лет и может свободно обсуждать предмет исследований. Темы дискуссий охватывают весь спектр интеллектуальных проблем. Есть семинар по древнему Китаю (до 500-х годов до н.э.), другой по генетической эпидемиологии, еще один по Шекспиру, четвертый по славянской истории и культуре. Каждый семинар имеет докладчика и аспиранта Колумбийского университета, который рассылает уведомления, резервирует аудитории и составляет протоколы каждого заседания. Семинар по Ближнему Востоку зачастую является более открытым, благодаря предоставлению протоколов своих заседаний для частного пользования. Семинар по экологии и водным ресурсам только что издал тридцать седьмой том своих годовых протоколов.

Франк Тэнненбаум, выдающийся и энергичный профессор истории Колумбийского университета, основал первые три семинара в 1945 году. Семинары по религии и по проблемам мира до сих пор проводят заседания каждый месяц, так же как и половина других, которые были основаны за эти годы. Тэнненбаум полагал, что добровольные, неоплачиваемые, работающие группы могут решить такие интеллектуальные и практические проблемы, для решения которых официальные учреждения слишком медлительны и косны, чтобы с ними справиться. Он убедил президента Колумбийского университета, что необходимо защитить эти семинары от неизбежного сопутствующего зла администрирования – однообразия. Поэтому каждый семинар выбирает своего председателя, определяет форму и предмет своих заседаний и обращается к директору университетских семинаров только тогда, когда требуются фонды для приглашения спикера, субсидий для конференции, или публикации, или консультаций по специальным проблемам. В то же

время как директор назначается президентом Колумбийского университета, избирается и инструктируется Большим Комитетом, состоящим из президента, ректора университета и председателей восьмидесяти семинаров. Только после того, как университетский совет одобрил документ, гарантирующий независимость семинаров, Тэнненбаум выделил существенную сумму на их работу.

Эта форма научного и учебного процесса прекрасно работает в университете. Многие из наиболее захватывающих открытий происходят не в изученных областях, а на стыке между ними, где и преуспевают семинары. Семинары могут заполнять пробелы в университетской программе. После достижения лидерства в сфере преподавания, начиная с 1750-х годов, Колумбийский университет сократил свою программу в преподавании древнего Ближнего Востока. Мы больше не преподаем иврит или угаритский язык, но университетский семинар по древнему Ближнему Востоку делает Колумбийский университет местом постоянных встреч экспертов в этой области. С другой стороны, университетские кафедры должны быть отзывчивы к новейшим технологиям и вызовам современности. Крупному университету необходимо осмысление новых методик и вызовов, и даже предвидение, что последует за ними.

Тридцать лет назад к докторам, лечившим ожирение, медицинские учреждения относились с джентльменским презрением, но университетский семинар по здоровому питанию уже вел работу по биологии и социологии питания. Когда ожирение стало национальной и всемирной проблемой, Колумбийский университет вел эту работу уже на протяжении целого поколения. Конечно, легче идентифицировать текущую интеллектуальную моду, чем будущую, но факультеты редко позволяют себе ошибочные прогнозы, которые могут завести в тупик. Университетские семинары идут на интеллектуальные риски, которые факультеты не могут и не долж-

ны брать на себя. Жители Нью-Йорка не будут тратить впустую свое время; семинар, предмет которого становится неинтересным, просто распадается без всякого ощущения поражения, он просто выполнил свою работу.

Семинары сотрудничают с другими учреждениями и независимыми экспертами. Они каждый месяц привлекают в университет сотни бывших выпускников, поддерживая их вовлеченность, которая способствует разностороннему развитию Колумбийского университета. Члены семинара и гости из других университетов обучают профессоров Колумбийского университета и обучаются в свою очередь. Декан факультета истории одного нью-йоркского университета сообщила мне, что она смогла нанять на работу африканиста, которого она привлекла предложением хорошей работы плюс возможностью интеллектуального товарищеского общения на семинаре Колумбийского университета по современной Африке. Другие университеты имеют факультетские семинары, но ни один из них не столь амбициозен, как семинары Колумбийского университета, отчасти из-за того, что никто не финансирует их в такой степени в других местах, отчасти и потому, что их независимость кажется угрозой некоторым университетским администрациям, отчасти и потому, что Нью-Йорк – один из очень немногих городов в мире, где три тысячи людей увлечены и пытливы настолько, чтобы участвовать в подобных университетских семинарах.

Вот список продолжающихся семинаров – даты в круглых скобках указывают год основания. Заголовки – только для простоты ссылок.

### ЛИТЕРАТУРА, РЕЛИГИЯ И ИСКУССТВО

Исследования религии (1945), Древний Ближний Восток (1966), Изучение Еврейской Библии (1968), Искусство Африки, Океании и Америки (1971), Кино как междисциплинарная интерпретация (1974), Шекспир (1982), Изуче-

ние Ирана (Иранистика) (1987), Изучение Буддизма (1990), Американская религия (1997), Изучение джаза (2000), Романтизм и его последствия (2004).

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Экология и культура (1964), Израильские и иудейские исследования (1968), Славянская история и культура (1968), Культура, власть и границы (1972), Ирландские исследования (1973), Исследование Оттоманской империи и Турции (1974), Изучение арабского языка (1977), Изучение неоконфуцианства (1979), Изучение проблем людей с ограниченными возможностями (2003), Современная Греция (2005).

### ПОЛИТИКА

Проблемы мира (1945), Закон и политика (1963), Изучение политической и социальной мысли (1968), Политическая экономика и современные социальные проблемы (1971), Глобализация (1998).

### РЕГИОНАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучение современной Африки (1956), Современная Восточная Азия: Китай (1957), Современная Восточная Азия: Япония (1960), Исследования современной Италии (1966), Латинская Америка (1971), Ближний Восток (1971), Бразилия (1976), Китай: международный бизнес (1982), Юго-восточная Азия в мировых отношениях (1982), Южная Азия (1964), Посткоммунизм (2005).

### ОБРАЗОВАНИЕ И СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Инновации в образовании (1970), Этика, моральное образование и общество (1983), История Колумбийского университета (1998), Новые средства преподавания и изучения (2000).

### ОБЩЕСТВО

Содержание и методы социальных наук (1947), Органи-

зация и управление (1951), Город (1962), Компьютеры, человек и общество (1966), Женщины и общество (1974), Наркотики и общество (1975), Права человека (1978), Полная занятость (1987), Национальное здоровье и научная политика (1993), Разрешение конфликта (1997), Сексуальность, пол, здоровье и права человека (1999), Детская и семейная политика (1999), Урбанизм и здравоохранение(2001), Старение и здоровье (2003).

## НАУКА

Загрязнение и водные ресурсы: научные и институциональные аспекты (1967), Социальная и профилактическая медицина (1970), Смерть (1971), Биология населения (1971), Здоровое питание (1972), История и философия науки (1973), Генетическая эпидемиология (1982), Познавательная и поведенческая неврология (1985), Научная компетентность (1987), Рак (1988), Юридические, экономические и социальные проблемы окружающей среды (1990), Психоаналитические исследования (2000), Язык и познание (2000), Наука и религия (2002).

## ИСТОРИЯ

Ренессанс (1945), Американские исследования (Американистика) (1954), Средневековые исследования (Медиевистика) (1954), Классическая цивилизация (1957), Европейская культура восемнадцатого века (1962), Ранняя американская история и культура (1967), Традиционный Китай (1967), Экономическая история (1969), Политика и общество двадцатого века (1992), Вне истории и памяти (2001), Ранний Китай (2002), Современная Британская история (2004).

### *Библиографический список*

Белкнап Роберт Л. Университетские семинары в Колумбийском университете // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 51–54.

## **РАЗДЕЛ 3.**

# **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

---

*И.А. Яценко*

## **ВОПРОСЫ ВЗАИМОСВЯЗИ СТАНДАРТИЗАЦИИ И КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРСПЕКТИВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА**

Происходящие сегодня в отечественном образовании процессы модернизации и реформирования, возникшие в ответ на необходимость качественного обновления системы, получают законодательное закрепление. С сентября 2013 г. вступает в силу «Закон об образовании в Российской Федерации» (далее – Федеральный закон), в соответствии с которым дошкольное образование определяется как первый уровень общего образования (ст.10, п. 4). Включение дошкольного образования в систему общего образования не является формальным – так же, как в школах и профессиональных образовательных учреждениях, деятельность дошкольных учреждений будет отныне соотносываться с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее – ФГОС). Принципиально важным в рассматриваемом контексте является также определение понятия «качество образования», зафиксированное в статье 2, п. 29 Федерального закона: это комплексная характеристика образовательной

деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам ... и (или) потребностям физического или юридического лица ... в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Таким образом, качественным признается такое образование, которое соответствует требованиям ФГОС.

Как известно, отечественные образовательные стандарты представляют собой сочетание трех групп требований – к структуре образовательной программы, к условиям ее реализации и к результатам ее освоения. В настоящее время в системе дошкольного образования уже действуют Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее – ФГТ) и Федеральные государственные требования к условиям ее реализации, появление которых привело к кардинальным изменениям в образовательном процессе современного детского сада. Идейный замысел данных требований – трансформация учебно-дисциплинарных форм образования в ситуативно-обусловленные формы, наполненные личностным смыслом для каждого ребенка, – постепенно внедряется в сознание педагогов дошкольных учреждений и начинает опосредовать их практическую деятельность. При этом соотносению педагогической деятельности и ее результатов еще только предстоит – в текущий момент ведущие российские ученые работают над Федеральными государственными требованиями к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, являющимися недостающим компонентом стандарта. Данная группа требований представляет собой перечисление интегративных качеств личности, описывающих в совокупности социальный портрет ребенка 7 лет, освоившего основную общеобразовательную программу дошкольного образования.

Трудно не согласиться с доводом заведующей лабораторией дошкольного образования Учреждения РАО «Институт стратегических исследований в образовании» Н.В. Феединой, о том, что отсутствие сформулированных результатов дошкольного образования в объеме основной образовательной программы – это фактор, отрицательно влияющий на развитие системы. Качественное построение образовательного процесса и модернизация системы дошкольного образования в целом невозможны, если этот процесс и система не ориентированы на конечный результат.

Не отрицая необходимости конкретизации желаемого результата педагогической работы в детском саду, мы попытаемся далее выделить и обосновать ряд положений, указывающих на необходимость взвешенного анализа объективных возможностей ФГОС обеспечивать качественное образование и содействовать жизненному успеху воспитанников дошкольных учреждений; обращаясь к прогрессивному опыту качественного улучшения дошкольного образования в ФРГ обозначим возможные перспективы внедрения ФГОС в сферу отечественного дошкольного образования. Все это может рассматриваться как цель настоящей статьи.

*Положение первое* – о возможных эффектах, продуцируемых третьей группой требований ФГОС ДО.

Описываемый через систему интегративных качеств личности социальный портрет ребенка, освоившего соответствующую программу, представляет некую нормативную модель, заключающую определенные представления ученых о должном, т.е. о норме. Ситуацию стойкого несовпадения «реального» диагностируемого портрета ребенка с нормативным портретом специалиста (педагога и психолога) рассматривают как отклонение от нормы, требующее четкой спецификации – диагноза. При этом речь идет не о педагогических диагнозах, выражающихся в формулировках «особые образовательные потребности», «трудности обучения», «осо-

бенности развития» и т.д., а о медицинских диагнозах – ЗПР, ОНР, ДЦП, РДА, СДВГ и т.д., которые закрепляются за ребенком как ярлык и далее запускают механизм социального этикетирования. Действительно, педагоги вынуждены оперировать непедagogической (можно сказать антипедagogической) диагностической терминологией для того, чтобы объяснить несоответствие результатов образовательной деятельности предписанным требованиям и нормам.

Считаем важным обращение к альтернативному варианту решения проблемы учета норм в развитии, действующему в дошкольной образовательной практике ФРГ. Для педагогов, работающих в детских садах, важными являются граничные значения нормы, за которыми в одном случае следует отставание от нормы, а в другом случае – ее опережение. При помощи специальной системы раннего распознавания рисков детского развития (автор Х.-И. Лаэвен), рекомендованной к использованию рядом соответствующих федеральных министерств, педагоги имеют возможность вовремя распознать проблемы в развитии ребенка и сигнализировать о необходимости обращения к соответствующим специалистам. Деятельность педагога в данном случае опосредуется не медицинским диагнозом (хотя он, безусловно, учитывается), а установкой на педагогическое сопровождение всех вариантов детского развития.

*Положение второе* – о достаточности компонентов в ФГОС, выступающих одновременно параметрами качества образования, для объективной оценки последнего.

Безусловно, все три компонента стандарта позволяют в определенной степени судить о качестве дошкольного образования, реализуемого в каждом конкретном учреждении. Однако предполагаемое стандартом соотнесение качества дошкольного образования с результатами освоения ребенком образовательной программы является неоднозначным и во многом спорным. Возможно ли уровень сформиро-

ванности интегративных качеств у ребенка, рассматриваемых как результат освоения программы и ключевой показатель качества дошкольного образования, связывать исключительно с образовательной деятельностью, осуществляемой в дошкольном учреждении? Ведь сегодня достоверно известно, что влияние семейного воспитания на развитие личности ребенка по интенсивности в два-три раза превосходит влияние институционального воспитания и образования. Кроме того, согласно данным серьезных научных исследований, проводившихся в последние десятилетия во многих европейских странах и США, позитивные эффекты детского развития, зафиксированные спустя несколько лет после окончания детьми дошкольных учреждений, в среднем на 50 % зависят от факторов, заданных извне, – материальных ресурсов, уровня подготовленности педагогического персонала, наполняемости групп, времени, отводимого воспитателям для подготовки к осуществлению непосредственно педагогической работы с детьми, размера внутренних и внешних помещений и площадей, используемых в педагогическом процессе и пр. (в отечественном варианте эти характеристики можно отнести к условиям реализации образовательной программы). Оставшиеся 50 % относятся к так называемому внутреннему фактору – качеству педагогического процесса. При этом речь идет не столько об образовательной программе, сколько о педагогической деятельности воспитателя – способах взаимодействия с детьми и родителями, наблюдении за детьми, документировании процессов, учете баланса интересов группы и каждого отдельного ребенка, используемых способах стимулирования инициативности детей, включение детей в процессы принятия решений и пр.

Отметим, что выделенные и другие характеристики качественной педагогической работы легли в основу широко известного в ФРГ Национального каталога критериев каче-

ства и в настоящее время успешно применяются зарубежными коллегами в процессе внутренней и внешней экспертизы качества деятельности дошкольных учреждений.

В данном ракурсе рассмотрения возникает идея о перераспределении, а точнее, о снятии исключительной ответственности за результаты освоения образовательной программы с ребенка и возложении значительной ее части на педагогов, т.е. на качество собственно педагогической деятельности.

В целях подкрепления изложенного тезиса обратимся к характеристике планируемых итоговых результатов освоения детьми образовательной программы, зафиксированной в пункте 3.5. ФГТ: «...любопытный, активный. Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире (мире предметов и вещей, мире отношений и своем внутреннем мире). Задает вопросы взрослому, любит экспериментировать. Способен самостоятельно действовать (в повседневной жизни, в различных видах детской деятельности). В случаях затруднений обращается за помощью к взрослому. Принимает живое, заинтересованное участие в образовательном процессе».

Далее предположим, что в процессе психолого-педагогической диагностики у ребенка не выявлены обозначенные характеристики: он не задает вопросов взрослому; он не принимает заинтересованного участия в образовательном процессе и т.д. Для понимания причины этого необходима диагностика не только ребенка, но также диагностика качества педагогической деятельности воспитателя. Показательным в данном контексте является подход известного немецкого педагога Э. Клебера, предложившего рассматривать и изучать не конкретного «проблемного» ребенка, но неблагоприятную образовательную ситуацию, в которую включен ребенок наряду с другими ее участниками (педагогами, родителями, детским коллективом и др.).

Итак, можно сказать, что параметр «качество педагогической работы» является недостающим и весьма значимым элементом в системе оценивания и развития качества дошкольного образования. Кроме того, третья группа требований ФГОС позволяет лишь опосредованно судить, но не оценивать качество дошкольного образования.

*Положение третье* – об участии родителей в процессах оценивания и развития качества дошкольного образования. Вопросы, связанные с учетом мнений и интересов родителей, включением их в процессы принятия соответствующих решений, являются сегодня актуальным как никогда – ведь именно родители выступают главными (наряду с ребенком) потребителями образовательных услуг. Достаточно часто в профессиональных обсуждениях и публикациях понятие «потребитель» заменяется нетождественным понятием «заказчик». Мы полагаем, что в ситуации тотального дефицита мест в детских садах и отсутствия возможности выбрать дошкольное учреждение для своего ребенка родители являются односторонне зависимой величиной, т.к. вынуждены потреблять тот продукт, который им посчастливилось приобрести, и поэтому рассмотрение их как заказчиков образовательных услуг не является правомерным.

Обращение к зарубежному, в частности немецкому, опыту решения данной проблемы показывает, что влияние потребителей на качество образовательных услуг, т.е. по сути, переход их в статус заказчика, возможно лишь в условиях политически поддерживаемой конкуренции между производителями услуг. Так, во второй половине 90-х гг. в Германии благодаря внедрению новых моделей управления организациями (New Public Management) возникла конкуренция в сфере дошкольного воспитания и обучения, усиленная также резким падением рождаемости на фоне превышающего спрос количества мест в детские сады. В крупных городах был зафиксирован рост требований к качеству работы

детских садов со стороны родителей, которые были вынуждены оплачивать данную достаточно дорогую услугу и при этом имели возможность выбирать дошкольное учреждение. Данная ситуация побудила многих учредителей, обеспокоенных предстоящим сокращением количества потенциальных потребителей услуг, к внедрению систем менеджмента качества, к добровольному прохождению независимой сертификации качества деятельности на основе универсальных экспертно-оценочных шкал. В случае успешно пройденной внешней экспертизы учреждение получало на ограниченный срок (как правило от 3 до 5 лет) особый знак либо сертификат, подтверждающий высокое качество деятельности дошкольного учреждения. Таким образом, дошкольное учреждение могло усилить свои конкурентные преимущества в борьбе за привлечение новых потребителей.

Весьма показательным с точки зрения ориентированности дошкольного учреждения на потребности родителей нам представляется комплекс базовых вопросов, выделяемых для проработки профессиональной командой учреждения, в рамках одной из наиболее известных в Германии систем менеджмента качества «Кронбергер крайс»:

– соответствуют ли наши предложения услуг реальным запросам, т.е. потребностям детей и родителей? Отражает ли то, что мы ежедневно делаем, интересы детей и родителей?

– соответствуем ли мы в действительности лучшим профессиональным притязаниям?

– документируется ли процесс педагогической деятельности и фиксируем ли мы результаты собственной работы? Подвергаем ли мы их оценке? Известно нам о том, довольны ли данными результатами потребители образовательных услуг (дети и родители), специалисты внутри и за пределами учреждения, наш учредитель?

– соответствуют ли оказываемые нами образовательные услуги запрашиваемой стоимости? Является ли данная стоимость выгодной для потребителя образовательных услуг? Существует ли в учреждении система менеджмента и контроллинга?

Возвращаясь к проблеме определения роли родителей в процессах управления качеством современного дошкольного образования, предложим для дальнейшего обсуждения гипотетическую ситуацию, когда родители все-таки получают возможность выбрать понравившееся им дошкольное учреждение. И здесь возникает ряд вопросов, в частности: по каким критериям они будут производить отбор учреждений; будут ли эти критерии действительно отражать качество образования и таким образом инициировать его дальнейшее развитие?

Ответами отчасти могут служить выводы, сделанные отечественными и зарубежными учеными по результатам изучения особенностей оценивания родителями качества дошкольного образования и работы дошкольного учреждения в целом (С. Езопова, Д. Блау, К. Шпис, В. Титце и др.).

Вывод 1. Многих родителей в первую очередь интересует вопрос устройства ребенка в детский сад, в то время, как вопросы качества для них отходят на второй план.

Вывод 2. Для большинства родителей важнейшими показателями качества являются внешне наблюдаемые характеристики – наличие и многообразие игровых, дидактических материалов, оформление и величина внешних и внутренних помещений, удаленность учреждения от дома, режим работы и т.д.

Вывод 3. В родительском контингенте присутствует обширная группа родителей, предъявляющих экстремально высокие, отчасти нереалистичные и снимающие с них самих ответственность требования к педагогическому сопровождению ребенка в детском саду: учреждение должно са-

мостоятельно решать проблемы, связанные с воспитанием, и готовить ребенка к успешному обучению в школе.

Вывод 4. Родители, чьи дети длительно посещают дошкольное учреждение и чьи контакты с педагогическим персоналом активны, имеют позитивную направленность, часто склонны переоценивать качество работы дошкольного учреждения.

В целом, результаты многочисленных исследований убеждают в том, что приобретающие и потребляющие образовательные услуги родители используют различные масштабы для оценки качества образования; далеко не все родители способны «распознать приметы» повседневного воплощения истинного качества образовательной услуги, предопределяющей жизненные успехи ребенка – образовательные, профессиональные, личностные.

Подводя итоги, отметим, что внедрение стандарта в сферу дошкольного образования является важным шагом в решении проблемы развития его качества. Выступая как эталон, заданный в виде норм и требований, стандарт дает возможность соотносить достигнутое качество системы с качеством требуемым, необходимым. В данном случае нивелируется расхождение и вариативность представлений о качестве у многочисленных участников образовательного процесса, устраняются стихийность и произвол в способах его достижения и самое главное – обеспечивается удовлетворительный уровень качества дошкольного образования.

Однако очевидно также, что стандартизация дошкольного образования не может рассматриваться как единственная и достаточная мера. Решение проблемы качества дошкольного образования возможно лишь на основе комплексного подхода, сочетающего гибкость нормативно-правового регулирования деятельности дошкольных учреждений, функционирование независимых систем сертификации качества образования в детских садах, совершенство-

вание подготовки и дальнейшего повышения квалификации педагогических кадров, воспитание ответственного родительства, транслирование в обществе идеи значимости и престижности профессии воспитателя.

### *Библиографический список*

Яценко И.А. Вопросы взаимосвязи стандартизации и качества дошкольного образования в перспективе отечественного и зарубежного педагогического опыта // Вестник Орловского государственного университета. 2013. № 2 (31). С. 124–127.

**Марина Аромштам**

## **ВЫЗЫВАЙТЕ КАРЛСОНА**

*По статистике, всего один выпускник педколледжа решает связать свою судьбу с государственным детским садом. А среди выпускников вузов такие желающие появляются даже не каждый год.*

Более того, для самих педагогов в рейтинге профессий «воспитатель» занимает последнее место. Это данные социологических опросов. Удивляться нечему. Зарплата молодого специалиста, пришедшего работать в детский сад после окончания колледжа, еще недавно составляла 1000-1200 рублей. В некоторых городах местные власти доплачивают воспитателям 50-процентную надбавку. Но и с ней получается меньше 2 тысяч рублей.

В начале нового учебного года педагогам- «дошкольникам», как и другим бюджетникам, зарплату повысили на 15 процентов. Понятно, что это не сильно изменит картину.

### **Вторая смена – дешевле**

Рабочий день воспитателя в два раза длиннее учительского. Чтобы подзаработать, воспитатели часто соглашались работать в две смены. Но вторая смена никогда не опла-

чивается полностью: считается, что педагог не может работать качественно больше времени, отведенного санитарными нормами. Если же воспитатель работает еще и за няню (зарплата которой составляет 900–1000 рублей), то получает дополнительно все те же 15 процентов.

Воспитателю не доплачивают за руководство группой, хотя он, как и учитель, встречается с родителями, проводит родительские собрания, готовит с детьми праздники. Сегодня переполненные группы в детсадах – повсеместное явление. Теоретически воспитатель мог бы требовать доплаты за каждого ребенка «сверх положенного». Но требовать придется через суд. А на это у воспитателей нет ни сил, ни времени, ни денег.

Не говоря уж об опыте правозащитной деятельности. Профсоюзы, как правило, в таких ситуациях молчат.

Не только профсоюзы. Проблемы детских садов и того, что в них происходит, могут вызвать интерес у представителей СМИ или широкой общественности только в том случае, если в детском саду, к примеру, случится ЧП. А так – ну что там интересного может происходить?

### **Расписание на завтра**

Сегодня остройшей проблемой является нехватка мест в детских садах.

Мало открыть группу. Нужно, чтобы в ней кто-то работал. Сокращение количества детсадов к середине 90-х, воспринимаемое сегодня, на волне демографического подъема, как «досадное упущение» и причина социальных неприятностей, на самом деле заслонило собой другой вопиющий факт – резкий отток педагогов из сферы дошкольного образования, неостановимый и ничем не компенсируемый.

Не сократись сеть, кто остался бы там работать? Детских садов стало меньше чуть ли не на треть, а в оставшихся двух третях воспитателей все равно не хватает. И чем дальше, тем заметнее. Особенно в крупных городах, где

жизнь дороже и мизерная зарплата педагога не дает никакой возможности нормально существовать. Исключения если и есть, то лишь оттеняют общую тенденцию, которая уничтожает все усилия начальства по разработке штатного расписания и все усилия науки по разработке новых подходов к образованию.

Что это за расписание такое, где в каждой группе полагается иметь двоих воспитателей да еще и помощника? Кто и когда видел это в последний раз? Вот воспитателя, вкалывающего в две смены и еще за няню, мы видели. И как он с насморком на работу приходит, а то и с температурой, заражая своих воспитанников. Потому что если он к своей температурке серьезно отнесется, то, во-первых, сразу в зарплате потеряет, а во-вторых, его коллеге на две группы работать придется. И такое случается.

Мы этого воспитателя можем хулить за то, что ему нет дела до последних достижений психологии и педагогики. А ему нет до них дела. И с индивидуальным подходом у него как-то плохо. Потому что другим занят, более насущным. Но пойдя, объяви, что няня завтра появится. Воспитатель совсем не обрадуется, нет. Он этого не желает. Это нам кажется, что 15 процентов от няниной зарплаты – ерунда. А для него, при мизерном окладе, каждые 200–300 рублей существенны. Не за них ли бьются педагоги во время аттестации? Только повышают категорию вроде как за качество. А какое качество может быть при описанном раскладе времени?

Замкнутый круг.

### **Очередь к умывальнику**

Эксперты, выступавшие на Российском экономическом форуме, не выделяли отдельно проблему педагогов «дошкольников». Для экономистов очевидно: наличие малооплачиваемых специалистов – беда всей бюджетной сфе-

ры. Единственный способ выйти из сложившейся ситуации – сократить количество бюджетников за счет перевода части предприятий в другой – небюджетный – сектор.

Именно с этим связана уже несколько лет вынашиваемая идея – перевод государственных детских садов в статус автономных учреждений. Статус АУ позволяет детскому саду устраивать жизнь на новых основаниях, получать инвестиции от спонсоров и развивать дополнительные услуги. То есть предоставлять педагогу возможности зарабатывать.

Но в жизни АУ участвует попечительский совет, а позиции местной администрации в управлении значительно ослабевают. Это не очень по душе тем, кто привык командовать без всяких ограничений. К тому же попечительскому совету, позиции которого при новом статусе детского сада усиливаются, может сильно не понравиться переполненность групп. Родители, которые платят за детский сад больше, имеют реальную власть над ситуацией, могут требовать для своих детей не просто допустимых, а хороших условий быта.

И что тогда? Перестать принимать детей? Не получится. Неработающая мама сегодня – роскошь. И для тех, кто беден, и для тех, кто богат. Одним на лишний кусок хлеба не хватает. Другие теряют в бизнесе и портят свою карьеру. К тому же цену образования понимают все. Дошкольное нынче в цене – почти как университетское. По крайней мере, попасть в элитный детский сад стоит столько же, сколько в вуз.

Всем, всем позарез нужен детский сад. И проблему эту не решить ни подсчетами очередников – даже автоматизированными, ни созданием комиссий по выдаче путевок, ни даже переводом ДООУ в АУ.

Необходимо развитие других образовательных форм, развитие частных инициатив. Без них – ну куда. Необ-

ходимо разработать программу их поддержки, сделать так, чтобы они оттянули на себя часть семей среднего класса, позволить возникнуть детским садикам с разным набором услуг разной стоимости.

Чтобы у родителей был выбор: большие сады, маленькие сады, прогулочные группы, группы на два часа, на три часа, со сном и без сна, с трехразовым и одноразовым питанием.

Казалось бы, проблема очередей к воспитателям и их зарплате отношения не имеет. Оказывается – имеет, каким бы парадоксальным это ни казалось. Нет частных инициатив, нет конкуренции – нет оснований усовершенствовать ныне существующее. А появились бы они, разгрузили бы сеть, уничтожили очередь – и переход бюджетных садов в АУ оказался бы кстати. И за качество образования можно было бы побороться – в условиях здоровой конкуренции.

Из проекта государственной программы «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 годах»:

«Самостоятельным элементом современной модели образования становится система раннего развития детей (от 0 до 3 лет). Для массового охвата дошкольным образованием государство будет поддерживать многообразные программы раннего развития детей, предлагаемые организациями различной формы собственности.

Принципиальным требованием станет гибкость образовательных программ.

В ближайшие четыре года необходимо провести модернизацию технологий дошкольного образования, а затем за четыре-пять лет – переподготовку воспитателей».

#### ***Библиографический список***

Аромштам М. Вызывайте Карлсона // Российская газета. 2008. 14 окт. № 4771. С. 15.

## **ПОДВИНЬСЯ, ДЕТКА!**

### **В тесноте, да не в обиде**

*Маленькая Алина ходит в детский сад с радостью. Довольна и мама девочки: её трехлетнего ребенка воспитатели окружили заботой и вниманием, она посещает различные развивающие занятия, принимает активное участие в детсадовских праздниках, танцует, поёт, лепит, рисует...*

Но, в отличие от прочих сверстников из её группы, Алина находится в садике только до обеда, потом её забирает бабушка. Девочка готова быть в детском саду до вечера, кушать и гулять со всеми ребятами. Не против такой перспективы и её родители. «Мы бы с удовольствием отставляли ребёнка на полный день, – говорит Анастасия Андреева, мама Алины. – Дочь очень комфортно себя чувствует среди сверстников, ей нравятся и занятия, и педагоги. Кроме того, мы с мужем работаем, а бабушка, которая сейчас забирает до обеда внуку из сада, должна скоро выйти на работу, поэтому водить ребёнка в сад всего на несколько часов для нас будет нереально. Даже если мы сможем её забирать в полдень, то что делать с ней дальше?.. Брать с собой на работу или оставлять одну дома? Ни то, ни другое – невозможно». Проблема заключается в том, что в муниципальном садике свободных нет мест, и именно поэтому Алина посещает пока только группу кратковременного пребывания. Когда же подойдёт очередь девочки на посещение группы полного дня, сказать трудно.

Группы кратковременного пребывания стали организовывать в Красноярске не так давно в качестве одной из мер по решению проблемы нехватки мест в детских садах. Отличие групп кратковременного пребывания от групп полного дня состоит в том, что дети в возрасте от полутора до семи

лет посещают их пять дней в неделю по три часа в день. В них малыши осваивают основную общеобразовательную программу дошкольного образования, получают одноразовое питание, общаются со сверстниками, участвуют в общих мероприятиях, получают медицинские и психологические услуги. Родительская плата в среднем составляет около 200 рублей в месяц.

Опыт работы групп кратковременного пребывания показал, что данная форма дошкольного образования пользуется спросом среди населения. Это обусловлено рядом причин, основными из которых являются невысокая оплата образовательных услуг, посещение ребенком развивающих занятий, а также – необязательность пребывания малыша в детском саду целый день с утра до вечера. Но есть здесь свои подводные камни. Например, кратковременное пребывание в садике не очень подходит тем семьям, где материальный доход невысок. Родителям надо трудиться, и три часа в детском саду не смогут исправить ситуации, потому что редкий работодатель согласится взять сотрудника на неполный рабочий день. Даже если и случаются чудеса, когда предприятия идут на подобные уступки, то и зарплата в этом случае будет мизерной.

Кроме того, если ребёнок стоит в очереди на группу полного дня и посещает группы кратковременного пребывания, ему выплачивается «усечённая» компенсация за непредоставление места в детском саду в размере около 2 600 рублей, то есть почти на тысячу меньше, чем в случае, когда ребёнок вообще не ходит в детсад. Некоторые мамы именно из-за сокращения пособия не желают отдавать своих чад в группы кратковременного пребывания.

«Мы работаем с данной моделью дошкольного образования с 2000 года, – говорит главный специалист отдела общего и дошкольного образования, воспитания Министерства образования и науки Наталья Огнева. – Сегодня в Крас-

ноярском крае работает около 700 групп кратковременного пребывания, где получают дошкольное образование семь тысяч человек». Что касается Красноярска, то здесь такие группы в неделю посещают более трёх тысяч юных красноярцев. На данный момент в этих группах имеются вакансии во всех районах города.

Ещё один способ борьбы с дефицитом мест в дошкольных учреждениях – так называемое уплотнение групп. Теперь благодаря постановлению главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 20 декабря 2010 это стало возможным. В конце прошлого года были утверждены изменения к санитарно-эпидемиологическим требованиям к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях. Новации главным образом коснулись предельной наполняемости групп. «Если ранее предельная наполняемость ограничивалась количеством человек и площадью и должна была составлять не более 20 человек, то теперь число детей в группе будет зависеть от площади игровой зоны: 2,5 кв. м/чел. – для детей ясельного возраста, 2 кв. м/чел. – для ребятшек старше трёх лет, – комментирует пресс-секретарь управления Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Красноярскому краю Наталья Краснопева. – В эту площадь теперь не включается место, занятое мебелью. Также будет учитываться и площадь спальни. По нормам на каждого ребёнка должно быть не менее 1,8 квадратных метра».

До внесения поправок нормы по составу групп были таковы: для малышей от двух месяцев до 1 года – не более 10 человек, от года до трёх лет – не более 15 человек. Для дошкольного возраста трёх-семи лет – не более 20 человек, в разновозрастных группах при наличии в группе детей любых трёх возрастов (3–7 лет) – не более 10 человек.

Если рассуждать логически, то послабление СанПинов

может привести к совершенно законному увеличению средней численности детей в одной группе до 35–40 человек. При этом педагогов в группе в группе больше не станет.

Судя по сообщениям СМИ, сегодня к детсадовскому уплотнению готовится вся Россия – от Москвы до самых окраин. Потому что проблема с местами в ДООУ есть сегодня во всех регионах страны. Например, власти столицы предполагают благодаря уплотнению увеличить на четверть число детей в группах дошкольных образовательных учреждений. В Красноярском крае послабление стандартов за три года поможет создать пять тысяч мест. Об этом в феврале на заседании правительства края рассказал первый заместитель министра экономики края Михаил Бершадский. «Изменение в СанПинах расширяет возможность по принятию дополнительного количества детей в ДООУ, – подтверждает Наталья Огнева. – Но все нормы и требования по комплектации групп будут соблюдены».

Родители ребятишек, которые не могут попасть в детсад, в основном рады новшествам, так как у их детей может появиться шанс получить место в дошкольном учреждении в ближайшем будущем. Не столь лояльны мамы и папы малышей, кому уже досталось место в ДООУ. Более того, на данный момент общественное движение «Российским детям – доступное дошкольное образование» собирают подписи под письмом к Генпрокурору Российской Федерации против уплотнения групп в детских садах. Инициаторы послания считают, что результатом станет существенное ухудшение положения детей в детских садах и качества детского дошкольного образования. Педагоги просто не смогут обеспечить индивидуальный подход к каждому ребенку.

#### *Библиографический список*

Яблонская М. Подвинься, детка! // Городские новости. 18.03.2011. № 2337.

УТВЕРЖДАЮ  
Президент Российской Федерации  
Д. Медведев  
04 февраля 2010 г. Пр-271

## **Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»**

Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства.

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, уметь реагировать на разные жизненные ситуации.

### **Школа будущего**

Какими характеристиками должна обладать школа в 21-м веке?

Новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития. В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем. Ребята будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать соб-

ственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени.

Новая школа – это новые учителя, открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего. В такой школе изменится роль директора, повысится степень его свободы и уровень ответственности.

Новая школа – это центр взаимодействия как с родителями и местным сообществом, так и с учреждениями культуры, здравоохранения, спорта, досуга, другими организациями социальной сферы. Школы как центры досуга будут открыты в будние и воскресные дни, а школьные праздники, концерты, спектакли, спортивные мероприятия будут местом семейного отдыха.

Новая школа – это современная инфраструктура. Школы станут современными зданиями – школами нашей мечты, с оригинальными архитектурными и дизайнерскими решениями, с добротной и функциональной школьной архитектурой – столовой с вкусной и здоровой едой, медиатекой и библиотекой, высокотехнологичным учебным оборудованием, широкополосным Интернетом, грамотными учебни-

ками и интерактивными учебными пособиями, условиями для занятий спортом и творчеством.

Новая школа – это современная система оценки качества образования, которая должна обеспечивать нас достоверной информацией о том, как работают и отдельные образовательные учреждения, и система образования в целом.

Основные направления развития общего образования

### **1. Переход на новые образовательные стандарты**

От стандартов, содержащих подробный перечень тем по каждому предмету, обязательных для изучения каждым учеником, будет осуществлен переход на новые стандарты – требования о том, какими должны быть школьные программы, какие результаты должны продемонстрировать дети, какие условия должны быть созданы в школе для достижения этих результатов.

В любой образовательной программе будет две части: обязательная и та, которая формируется школой. Чем старше ступень, тем больше возможности выбора. Новый стандарт предусматривает внеаудиторную занятость – кружки, спортивные секции, различного рода творческие занятия.

Результат образования – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Это возможно лишь в результате объединения усилий учителей разных предметов.

В школе должны быть созданы кадровые, материально-технические и другие условия, обеспечивающие развитие образовательной инфраструктуры в соответствии с требованиями времени. Финансовое обеспечение будет построено на принципах нормативно-подушевого финансирования («деньги следуют за учеником»), переход на которое планируется завершить во всех субъектах Российской Федерации

в ближайшие три года. При этом средства будут поступать и в муниципалитеты, и в каждую школу по нормативу независимо от форм собственности.

Чтобы работа по стандартам была эффективной, предстоит развивать систему оценки качества образования. Нужна независимая проверка знаний школьников, в том числе – при их переходе из 4-го в 5-й и из 9-го в 10-й классы. Механизмы независимой оценки могут создаваться силами профессионально-педагогических союзов и ассоциаций. Россия будет продолжать участвовать в международных сравнительных исследованиях качества образования, создавать методики сопоставления качества образования в различных муниципалитетах и регионах.

Уже в 2010 году мы введем новые требования к качеству образования, расширив список документов, характеризующих успехи каждого школьника. Единый государственный экзамен должен оставаться основным, но не единственным способом проверки качества образования. Кроме того, мы введём мониторинг и комплексную оценку академических достижений ученика, его компетенций и способностей. Программы обучения старшеклассников будут увязаны с дальнейшим выбором специальности.

## **2. Развитие системы поддержки талантливых детей**

В ближайшие годы в России будет выстроена разветвленная система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей.

Необходимо развивать творческую среду для выявления особо одаренных ребят в каждой общеобразовательной школе. Старшеклассникам нужно предоставить возможность обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки. Требуется развивать систему олимпиад и конкурсов школьников, практику дополнительного образования, отработать ме-

ханизмы учета индивидуальных достижений обучающихся при приеме в вузы.

Одновременно следует развивать систему поддержки сформировавшихся талантливых детей. Это, прежде всего, образовательные учреждения круглосуточного пребывания. Следует распространять имеющийся опыт деятельности физико-математических школ и интернатов при ряде университетов России. Для ребят, проявивших свои таланты в различных областях деятельности, будут организованы слеты, летние и зимние школы, конференции, семинары и другие мероприятия, поддерживающие сформировавшуюся одаренность.

Работа с одаренными детьми должна быть экономически целесообразной. Норматив подушевого финансирования следует определять в соответствии с особенностями школьников, а не только образовательного учреждения. Учитель, благодаря которому школьник добился высоких результатов, должен получать значительные стимулирующие выплаты.

### **3. Совершенствование учительского корпуса**

Необходимо внедрить систему моральных и материальных стимулов поддержки отечественного учительства. А главное – привлечь к учительской профессии молодых талантливых людей.

Система моральной поддержки – это уже сложившиеся конкурсы педагогов («Учитель года», «Воспитать человека», «Сердце отдаю детям» и др.), масштабный и действенный механизм поддержки лучших учителей в рамках приоритетного национального проекта «Образование». Такая практика будет расширяться на уровне субъектов Российской Федерации. Повышению престижа профессии будут способствовать мероприятия, которые планируется провести в связи с объявлением 2010 года в России Годом Учителя.

Система материальной поддержки – это не только дальнейшее увеличение фондов оплаты труда, но и создание такого механизма оплаты труда, который позволит стимулировать лучших учителей вне зависимости от стажа их работы, а значит, привлекать в школу молодых преподавателей. Как показывает опыт региональных пилотных проектов, зарплата может и должна зависеть от качества и результатов педагогической деятельности, оцененных с участием школьных советов, а комплекс современных финансово-экономических механизмов реально приводит к росту оплаты труда учителей. Работа по введению новых систем оплаты труда должна быть также завершена во всех субъектах Российской Федерации в течение ближайших трех лет.

Еще одним стимулом должна стать аттестация педагогических и управленческих кадров – периодическое подтверждение квалификации педагога, её соответствия задачам, стоящим перед школой. Принципиально обновлены квалификационные требования и квалификационные характеристики учителей, центральное место в них занимают профессиональные педагогические компетентности. Не должно быть никаких бюрократических препятствий для учителей, в том числе молодых, желающих подтвердить высокий уровень квалификации ранее установленных сроков.

Предстоит серьезно модернизировать систему педагогического образования. Педагогические вузы должны быть постепенно преобразованы либо в крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов.

Не реже одного раза в пять лет учителя и директора школ повышают квалификацию. Соответствующие программы должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит – от образовательных потребностей детей. Средства на повышение квалификации нужно предоставлять коллективам школ также на принципах по-

душевого финансирования, чтобы педагоги могли выбирать и программы, и образовательные учреждения, в числе которых – не только институты повышения квалификации, но и, к примеру, педагогические, классические университеты. Необходимо сформировать в регионах банки данных организаций, предлагающих соответствующие образовательные программы. При этом директора и лучшие учителя должны иметь возможность обучаться в других регионах, чтобы иметь представление об инновационном опыте соседей.

В системе педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации следует распространять опыт лучших учителей. Педагогическая практика студентов профильных вузов и стажировки уже работающих педагогов должны проходить на базе школ, успешно реализовавших свои инновационные программы, прежде всего, в рамках приоритетного национального проекта «Образование».

Отдельная задача – привлечение в школу учителей, не имеющих базового педагогического образования. Пройдя психолого-педагогическую подготовку, освоив новые образовательные технологии, они смогут продемонстрировать детям – в первую очередь старшеклассникам, выбравшим профиль обучения, свой богатый профессиональный опыт.

#### **4. Изменение школьной инфраструктуры**

Облик школ должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если школа станет центром творчества и информации, насыщенной интеллектуальной и спортивной жизни. В каждом образовательном учреждении должна быть создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. В 2010 году будет принята пятилетняя государственная программа «Доступная среда», направленная на решение этой проблемы.

С помощью архитектурного конкурса будут выбраны новые проекты строительства и реконструкции школьных

зданий, которые начнут использоваться повсеместно с 2011 года: нужно сконструировать «умное», современное здание.

Предстоит обновить нормы проектирования и строительства школьных зданий и сооружений, санитарные правила и нормативы питания, требования к организации медицинского обслуживания учеников и к обеспечению школьной безопасности. Системы отопления и кондиционирования зданий должны обеспечивать необходимую температуру в любое время года. Школы должны быть обеспечены питьевой водой и душевыми. В сельских школах необходимо отработать эффективные механизмы подвоза учащихся, в том числе требования к школьным автобусам.

Обслуживанием школьной инфраструктуры могут на конкурсной основе заниматься малые и средние предприятия. Это касается в первую очередь организации школьного питания, коммунального обслуживания, ремонтных и строительных работ. От строителей и обслуживающих организаций мы будем требовать неукоснительное обеспечение безопасности школьных зданий – нельзя допускать проведение занятий в аварийных, ветхих, приспособленных помещениях, представляющих угрозу для жизни и здоровья детей. Другое требование – внедрять современные дизайнерские решения, обеспечивающие комфортную школьную среду. Архитектура школьного пространства должна позволять эффективно организовывать проектную деятельность, занятия в малых группах, самые разные формы работы с детьми.

### **5. Сохранение и укрепление здоровья школьников**

Дети проводят в школе значительную часть дня, и сохранение, укрепление их физического, психического здоровья – дело не только семьи, но и педагогов. Здоровье человека – важный показатель его личного успеха. Если у молодёжи появится привычка к занятиям спортом, будут решены и такие острые проблемы, как наркомания, алкоголизм, детская безнадзорность.

Сбалансированное горячее питание, медицинское обслуживание, включающее своевременную диспансеризацию, спортивные занятия, в том числе внеурочные, реализация профилактических программ, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни – все это будет влиять на улучшение их здоровья. Кроме того, должен быть осуществлен переход от обязательных для всех мероприятий к индивидуальным программам развития здоровья школьников. В 2010 году будет введен новый норматив занятий физкультурой – не менее трёх часов в неделю с учётом индивидуальных особенностей детей.

Именно индивидуальный подход предполагает использование современных образовательных технологий и создание образовательных программ, которые вызовут у ребенка интерес к учебе. Практика индивидуального обучения с учетом возрастных особенностей, изучение предметов по выбору, общее снижение аудиторной нагрузки в форме классических учебных занятий позитивно скажутся на здоровье школьников. Но здесь нужны не только меры со стороны взрослых. Намного важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, выборе курсов, адекватных индивидуальным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь станет важнейшим условием сохранения и укрепления здоровья.

## **6. Расширение самостоятельности школ**

Школа должна стать более самостоятельной как в составлении индивидуальных образовательных программ, так и в расходовании финансовых средств. С 2010 года самостоятельность получают школы, ставшие победителями конкурсов приоритетного национального проекта «Образование», и школы, преобразованные в автономные учреждения. Требуемая отчетность таких школ будет резко сокращена в об-

мен на открытость информации о результатах работы. С их директорами будут заключены контракты, предусматривающие особые условия труда с учетом качества работы.

Мы законодательно закрепим равенство государственных и частных общеобразовательных учреждений, предоставив семьям более широкие возможности выбора школы. Целесообразно также развитие концессионных механизмов для привлечения к управлению школами частных инвесторов.

Ученикам будет предоставлен доступ к урокам лучших преподавателей с использованием технологий дистанционного образования, в том числе в рамках дополнительного образования. Это особенно важно для малокомплектных школ, для удалённых школ, в целом для российской провинции.

Ключевыми механизмами реализации инициативы должны стать как проектные, так и программные методы работы. Направления деятельности будут осуществляться в рамках приоритетного национального проекта «Образование», Федеральной целевой программы развития образования и Федеральной целевой программы Научные и научно-педагогические кадры инновационной России.

От того, как будет устроена школьная действительность, какой будет система отношений школы и общества, насколько интеллектуальным и современным мы сможем сделать общее образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений. Именно поэтому инициатива «Наша новая школа» должна стать делом всего нашего общества.

#### ***Библиографический список***

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 05.06.2013).

По материалам «Российской газеты», газеты «Труд»,  
портала «Статистика российского образования»,  
сайта Малой академии наук

## **Школьное образование: вернуться на первые позиции!**

*Система общего среднего образования Российской Федерации включает более 67 тысяч учебных заведений, в которых обучается 20 млн. детей и подростков. Охват образованием в Российской Федерации является одним из самых высоких в мире и оставляет 81 процент от численности населения в возрасте от 7 до 17 лет включительно. В системе общего образования работает 1,7 млн. человек преподавателей, или 2 процента трудоспособного населения России.*

### **Гонка вооружения... знаниями**

В конце 50 – начале 60-х годов прошлого века американцы, находясь под впечатлением «русского прорыва» в космос, обратили самое пристальное внимание на систему советского образования. Тогда в свет вышел целый ряд публикаций и исследований на эту тему, и выводы американцев были единодушны: они проигрывают не только в космосе, но и за школьной партой.

Вот, например, что пишет журнал «Тайм» весной 1961 года в статье «Что читает Иван?»: «...Во втором классе советские школьники с помощью чтения удваивают свой словарный запас до 4000 слов. В третьем классе, благодаря замечательному 384-страничному учебнику, – до 8 000 слов. Бумага дешевая, зато проза – богатая. Третьекласснику даются начальные знания обо всем: от рек и стали до лягушек и ветра. Им преподают основы анатомии и медицины и, как взрослым, объясняют, что такое кости, мускулы, легкие, сердце, ухо, инфекционные заболевания и шесть основных

бактерий, причем весь материал подкрепляется иллюстрациями. В учебник для чтения включены рассказы лучших писателей: Чехова, Тургенева, Горького. Ученик советской школы заканчивает четвертый класс со словарным запасом в 10 000 слов, и он готов к систематическому изучению русской литературы, истории, географии и иностранных языков. Для сравнения, в США четвероклассник все еще занимается по 'базовому' учебнику со словарным запасом менее 1 800 слов...».

И вот, спустя всего несколько десятилетий, о том, что «с передовых позиций мы уже откатились», заявляет первое лицо государства – Президент РФ. Что же случилось? Где та «точка бифуркации», о которую мы запнулись, и – пошло все «не в лад, невпопад»? Впрочем, бессмысленно искать однозначный ответ, тем более когда речь идет не просто о «точке», а о целом «многоточии». Попробуем лучше хотя бы кратко определиться и оглядеться, на каких, используя выражение президента, «позициях» находится наша школа сегодня.

### **Смело с мелом у доски?**

Сегодня в российской школе только один из восьми учителей моложе тридцати лет. Шестая часть педагогов – 213 тысяч – пенсионного возраста. Примерная ежегодная потребность школ в молодых специалистах – 30 тысяч человек, особенно ждут в российских школах преподавателей иностранного языка, физики, математики. Но, увы, из более чем 400-тысячной армии студентов педагогических вузов в школу идут лишь 40 процентов выпускников, а по некоторым данным, и того меньше – 15–20. Наглядный пример, как решить проблему, дает опыт европейских стран: в Финляндии, Франции, Норвегии и т.д. действует целая система социальных бонусов для школьных учителей. Например, в Германии учитель имеет статус государственного служащего с внушительными льготами по пенсии, жилью, меди-

цинскому обслуживанию. Результат – жесткая конкуренция среди соискателей за каждую учительскую вакансию. Впрочем, имеются примеры стимулов и иного рода: в Таджикистане, где проблема нехватки учителей, особенно в сельских школах, стоит достаточно остро, Министерство образования страны недавно даже подало судебные иски в Высший экономический суд на 1,5 тысячи выпускников-педагогов, отказавшихся ехать в сельские школы. Министерство требует с них возврата потраченных бюджетных денег за все годы обучения.

Но, какой бы опыт – кнута и/или пряника – Россия ни восприняла, следует учитывать одну из главных проблем школьного образования – непопулярность, непрестижность учительской профессии. Так, по данным ВЦИОМ, сегодня 69 процентов россиян не хотят, чтобы их дети стали в будущем педагогами, и только 17 процентов не против такого выбора. Вот еще любопытные данные – от кадрового агентства «Kelly Services»: в 60-е годы прошлого века о профессии учителя мечтали 27 процентов советских школьников – это первое место среди всех профессий. К 80-м годам это число снизилось до 18,5 процента. А в первой десятке предпочтений современных детей эта профессия уже вовсе не значится... Да, ежегодно 10 тысяч учителей отмечают президентским грантом в 100 тысяч рублей. Да, 2010 год объявлен Годом учителя. Все это важно, необходимо и давно назрело. И все-таки – пока общественное медийное пространство заминировано сериалами типа «Бригады» и ест., как этому обществу «дожить до понедельника»? Кто ответит на этот вопрос?

### **PISAнские наклонности российских школьников**

Данные Международного исследования образовательных достижений учащихся (PISA), проводимого раз в три года и оценивающего достижения пятнадцатилетних учащихся в навыках чтения и понимания текста, в математике и есте-

ственных науках, свидетельствуют – качество российского образования неукоснительно снижается. В 2000 году мы заняли 27-е место (из 57 стран), в 2003-м – 32-е, в 2006-м – 37-е. Правда, всего 11 стран показали результаты «выше среднего» во всех трех видах испытаний: Финляндия, Гонконг, Канада, Эстония, Новая Зеландия, Австралия, Нидерланды, Лихтенштейн, Корея, Швейцария, Бельгия. А около 60 процентов стран-участниц показали результат «ниже среднего». Россия же вошла в число 11 стран со средним (по крайней мере, не ниже среднего) результатом во всех видах испытаний.

Вот как, например, прокомментировал эти результаты в «Российской газете» директор московской школы № 584 Ефим Рачевский: «Российские дети умеют все, пока не начинают ходить в школу». Действительно, вспомним, что обычно говорит учитель во время урока: спишите с доски, повторите за мной, выучите параграф... Ребят заставляют зубрить учебник, а не приучают думать. Идет трансляция готовых знаний, без поиска готовых решений. Отечественная школа сформировалась триста лет назад, при Петре Первом. За образец была взята немецкая система, где главное – послушание и порядок. Кстати, немецкие ребята заняли по результатам PISA 20 место – выше наших, но в Германии разразился скандал – многие были недовольны результатами... У нас – тишина».

Нет, все-таки резонанс был, и анализ – достаточно подробный – тоже проведен. И вот, например, к какому любопытному выводу пришли авторы статьи «PISA2006: больше, чем просто рейтинг» (О. Карпенко, М. Бершадская, Ю. Вознесенская, Л. Гадрани): «...Относительно низкие результаты ряда крупных стран в рейтинге PISA (США, как и Россия – приводят пример авторы – также не вошли в первую тридцатку стран) связаны с трудностями обеспечения равного доступа многомиллионного населения к качественному образованию. Итак, для крупных стран с большой тер-

риторией на первый план выдвигаются проблемы внутри-страновой дифференциации качества образования. Важно подчеркнуть, что в крупных городах России с населением более 1 миллиона функциональная грамотность школьников не только значительно выше средней по России, но в отдельных испытаниях выходит на уровень, заметно превышающий средний балл по странам ОЭСР. Здесь достигнуты результаты на уровне стран-лидеров. Таким образом, дело не в том, что мы не умеем хорошо учить. Мы не умеем хорошо учить везде – во всех уголках нашей огромной страны».

Итак, обеспечение равного доступа к качественному образованию (через новые образовательные технологии, в том числе ИКТ) – один из путей «к нашей новой школе». Кажется, мы вновь стоим перед «точкой бифуркации», вернее, многоточием...

### **Смотрите, кто идет!**

К счастью, на этот раз у нас есть все шансы об эту точку вновь не споткнуться. ПНП «Образование», комплексные проекты модернизации образования, проект «Российское образование-2020», положенный в основу Современной модели образования (СМО), как и президентская инициатива «Наша новая школа», – те концептуальные программы, призванные помочь выбрать и идти, наконец, в верном направлении. Кстати, четко обозначены и вполне конкретные вешки. Вот только некоторые.

2010 год. Завершение организационного перехода на принципы профильного обучения в общеобразовательной школе. Создание единого Образовательного кодекса.

2012 год. Выделение на каждого школьника в среднем не менее 2 часов дополнительного образования в неделю за счет бюджетных средств, к 2020 году – не менее 6 часов.

2015 год. Создание единой добровольной цифровой системы учета образовательных достижений школьников. Развитие и других институтов оценки результатов общего об-

разования школьников, помимо Единого государственного экзамена. Завершение эксперимента, в ходе которого будут апробированы конкретные механизмы обновления внутренней структуры школьного образования. Обновление всех учебных программ и методов обучения с использованием элементов компетентностного подхода. Завершение методического и технологического обеспечения широкого выбора индивидуальных образовательных траекторий, в том числе с использованием информационных технологий и возможности получать основы профессионального образования.

2020 год. Переход на современную модель образования в масштабах всей страны...

Так что, в добрый путь!

#### *Библиографический список*

Школьное образование: вернуться на первые позиции! // Аккредитация в образовании. 2009. № 28. С. 8–9.

**Александр Абрамов**

## **ЕГЭ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ШИЗОФРЕНИЯ**

Слово «ЕГЭ», возникшее недавно, стало одним из самых популярных слов русского языка. Но для приличия напомним: ЕГЭ – это Единый государственный экзамен. Данной теме посвящены тысячи публикаций в прессе, электронных СМИ, интернете, проведено множество совещаний. Но дискуссия организована крайне слабо. Для нее характерны порхающий интерес и порхающее мышление. Информационные поводы – проведение очередных туров испытаний; скандалы, возникающие, правда, с должной периодичностью.

### **Ошибка – в универсальности**

Порхающее мышление – это крайне поверхностный стиль размышлений и обсуждений при отсутствии целостного видения проблемы, аргументации, профессионализма,

полноты анализа, взвешивания рисков. Этот стиль стал заметен уже в 2000 году, когда родился Единый государственный экзамен. Сколько-нибудь внятного и полного изложения концепции ЕГЭ за восемь лет неустанной работы так и не появилось. Отсутствуют публикации и отчеты о промежуточных результатах и итогах широкомасштабного эксперимента с ЕГЭ, ласково именуемого в фольклоре «Ширмаш».

Отцы-основатели и активисты ЕГЭ мастерски уходили и уходят от публичных дискуссий, ограничиваясь воспеванием ЕГЭ, жесткими инструкциями по внедрению, дозированными сообщениями на тему «Новости ЕГЭ». Оппоненты ЕГЭ более содержательны и информативны, но они не удостоивались внимания властей, слабо представлены в СМИ.

Сама по себе идея повышения объективности оценки качества знаний не вызывает чувства протеста, как и элементы унификации и формализации испытаний. В применении к выпускным экзаменам это: а) частичное введение единых заданий; б) разработка единой системы критериев и процедуры оценивания; в) повышение доли письменных форм. Но границы применимости этих идей были сильно нарушены.

Аналогичная история произошла с реализацией идеи независимости экспертизы. Учителя и преподаватели вузов ввиду их личной заинтересованности в схеме ЕГЭ полностью отстранены от участия в экзаменах. Это явный перебор. Разумеется, конфликты интересов есть: учителя болеют за своих учеников, а коррупция на вступительных экзаменах присутствует. Но эти конфликты могут быть ограничены иными способами.

Кардинальная концептуальная ошибка – придание ЕГЭ сразу двух функций: и выпускного, и вступительного экзамена. Между тем их цели принципиально различны. Задача выпускного экзамена – определение степени владения неким набором элементов общей культуры. Задача вступительного экзамена – выявление степени готовности к обучению в кон-

кретном вузе, выявление способностей абитуриента. Попытки одновременно решать две совершенно разные задачи обречены. Двухединный (и выпускной, и вступительный) экзамен – тяжелое проявление педагогической шизофрении.

Ошибка и в универсальности ЕГЭ. Каждый вуз с учетом своей специфики и может, и должен предъявлять абитуриентам помимо общих свои условия. Вера в возможность проведения общих экзаменов для всех вузов, готовящих по сотням весьма разнообразных специальностей, построена на песке.

### **Примат экономики**

Странное решение о единстве государственного экзамена для школ и вузов принято, по-видимому, по экономическим причинам. ЕГЭ – бизнес недешевый. Цена вопроса – примерно 50 млн. дол. в год, а при разделении выпускных и вступительных экзаменов плата за удовольствие заметно возрастает. Дебютная идея – борьба с коррупцией на вступительных экзаменах. Кроме того, первоначально идея ЕГЭ непосредственно увязывалась с идеей ГИФО (государственные именные финансовые обязательства). Предполагалось, что ученики, получившие более высокие баллы при сдаче ЕГЭ, должны приобретать и более высокие образовательные ссуды. В настоящее время идея ГИФО заморожена.

Но в основу пропаганды ЕГЭ были положены аргументы не экономические, а демагогические. Распространялась легенда о мальчике из Якутии, который, не покидая родной деревни, по результатам ЕГЭ поступил в МГУ. Но разовая экономия на билетах не решает проблемы обеспечения студента в течение пяти-шести лет жизни в чужом городе. А типичные для последнего времени сообщения о пользе ЕГЭ – росте числа студентов из малых городов – нуждаются в проверке.

ЕГЭ пропагандировался как средство борьбы со стрессами. Это имеет некоторые основания, хотя и неизвестны

катастрофические последствия для здоровья десятков миллионов человек, сдающих многие десятилетия летом и выпускные, и вступительные экзамены. Для ограничения стрессов можно раньше проводить школьные экзамены. Но важнее иные соображения.

Конечно, экзамен – это далеко не всегда праздник. Экзамены придумали не случайно. Их функция – и приведение в систему полученных знаний, и тренировка в мобилизации внутренних ресурсов. Вся жизнь состоит из испытаний: каждому приходится в течение жизни сдавать десятки и сотни разнообразных экзаменов. Если их число будет на четыре-пять меньше, проблемы стрессов это не решит.

Первая фаза истории ЕГЭ – рождение теории и подготовка к ее проверке практикой. Вторая фаза – широкомасштабный эксперимент. Но эксперименты над системой образования в особо крупных размерах влияют на судьбы многих миллионов людей. Необходимы анализ вариантов действий, контрольные и экспериментальные группы, статистический анализ результатов и т.д. Принцип «Не навреди!» требует предельной осторожности.

В полной мере эти правила удастся соблюсти редко. Но эксперимент с ЕГЭ побил все печальные рекорды. Гипотеза, концепция, отчеты отсутствуют. Неоднократные призывы к созданию независимой комиссии по исследованию результатов эксперимента постоянно игнорировались. В частности, на открытое письмо президенту Путину «Нет разрушительным экспериментам в образовании» (2004 год), подписанное 420 известными в стране педагогами и учеными, не последовало никакого ответа.

В настоящее время покрытие территории страны примерно 15 тыс. пунктов сдачи ЕГЭ практически завершено. Участвуют не только педагоги и тестологи, но и весьма многочисленные представители компетентных органов, призванные охранять секретные материалы, блюсти чистоту эк-

заменов, упреждая и пресекая действия юных и взрослых злоумышленников. Однако ежегодно возникают скандалы.

Так, некоторые регионы регулярно добиваются неправдоподобно высоких результатов. Фиксируются многочисленные случаи неспортивного поведения экзаменуемых и экзаменующих, а также утечки информации вплоть до публикации текстов ЕГЭ и продажи этих текстов. Это не случайность. Сложные системы в принципе не могут быть абсолютно надежными. Тем более системы с мощным влиянием человеческого фактора. Результаты ЕГЭ чрезвычайно важны для выпускников школы и их родителей, для учителей, директоров школ, региональных руководителей (оценка их работы отныне напрямую связана с результатами ЕГЭ). Это источник больших соблазнов.

Репетиторство и коррупция не исчезли, а сместились в зону ЕГЭ. Потери коррупционеров от смены системы экзаменов с лихвой скомпенсированы платностью высшего образования, регулярными поборами на экзаменационных сессиях.

ЕГЭ сломал систему традиционных (и вечных) целей общего образования. С приданием ЕГЭ судьбоносного характера именно КИМы (контрольно-измерительные материалы), то есть тексты экзаменационных работ, де-факто материализуют цели общего образования. Функция школы как главного человекообразующего и народообразующего института резко ослабла. Школа на глазах превращается в институт натаскивания на ЕГЭ. Примечательно, что при резком упадке учебно-методического книгоиздания подлинный бум переживает «ЕГЭ-литература».

### **Критерий «тройки»**

Смещение цели – это полбеда. Беда полная – ложная цель.

В полной мере формализовать и унифицировать критерии качества образования можно лишь при условии край-

ней их примитивизации. Это и произошло. «Егэологи» далеко зашли за границу применимости формальных методов в образовании.

Во-первых, вместо сокращения числа устных экзаменов произошло практически полное их уничтожение. Между тем проверка знаний ученика, выявление его способности к самостоятельному мышлению невозможны без диалогового режима.

Во-вторых, тотальный переход на систему ЕГЭ привел к полной унификации при обработке многих миллионов экзаменационных текстов учащихся. Разработчики ЕГЭ пошли по линии наименьшего сопротивления, сведя практически все к тупому тестированию (вопросы с так называемыми «свободными ответами» существа дела не меняют).

В-третьих, эксперимент выявил целый ряд других крупных недостатков КИМов. В России девять часовых поясов. Ежегодно экзамены сдают около 1 млн. человек. Поэтому необходимо иметь очень большое число вариантов. Создать совершенно равноценные варианты не удастся: постоянно фиксируется заметный разброс результатов.

Но максимальный вред ЕГЭ приносит предметам «Русский язык» и «Математика». Это базовые предметы всего школьного курса. Недостаточное их усвоение сильно сказывается на качестве знаний по другим предметам. Русский язык и математика играют решающую роль в развитии внутренней речи и логического мышления, а следовательно, и мышления вообще.

Есть единственный способ изучения русского языка – много читать, писать, говорить; вдумываться в тонкости и структуру текстов, выявлять и формулировать смыслы. Сегодня быстро растет безграмотность, падает интерес к чтению, деградируют устная и письменная речь. Поэтому роль предмета «Русский язык» (и «Литература») должна резко возрасти. Вместо этого господствует ЕГЭ, прове-

ряющий в основном умение вставить пропущенную букву или слово.

КИМы по математике помимо их примитивности плохи по иной причине. На выпускном экзамене должны проверяться знания за весь курс школы. Сегодня дело сводится к «Началам анализа», отнюдь не центральной теме курса. В очень слабой степени представлена умирающая в школе геометрия, и практически никак – арифметика и алгебра. Задания, ориентированные на сильных, сохранили и умножили дефекты традиционных экзаменов – крайнюю искусственность задач. К математической культуре тексты ЕГЭ не имеют решительно никакого отношения.

Результаты по явно заниженным критериям тройки (нужно выдавать аттестаты!) весьма неутешительны: 20–25 % двоек ставят по математике и около 10 % – по русскому языку. Пора посмотреть правде в глаза и честно провести все-российские контрольные в традиционной форме. Тогда станет ясно, что уровень знаний школьников крайне неудовлетворителен, а ЕГЭ – проблема надуманная. В школе есть очень много вещей поважнее ЕГЭ.

Между тем главный организатор триумфального шествия ЕГЭ по российским просторам, до недавнего времени руководитель Рособнадзора, а теперь вице-президент Российской академии образования Виктор Болотов, выступил на недавней пресс-конференции с предложением о ликвидации школьных аттестатов.

Шаг ожидаемый. Дело в том, что ЕГЭ придана функция единственной объективной формы проверки качества знаний. Но тогда возникает вопрос: что делать с непривычно большой армией двоечников? Занижение уровня тройки и примитивизация ЕГЭ лишь частично «решает» эту проблему. Двоечникам, строго говоря, нельзя выдавать документ об окончании школы. Идея Болотова – блестящий пример простого решения: «Есть аттестат – есть проблема. Нет

аттестата – нет проблемы». То обстоятельство, что при этом ликвидируется мотивация к учению, а школа превращается в камеру хранения детей, несущественно.

### **Бюрократическая победа**

В инженерном деле и многих отраслях техники очень большое внимание уделяется так называемым методам разрушающего контроля. Разработка методов и инструментов, не оказывающих негативного влияния на систему, но позволяющих точно оценить ее состояние, – задача чрезвычайно сложная и тонкая. Педагогическая наука пока не вступила в эпоху великих открытий, она сильно отстает от точных наук, инженерии и медицины. Это нужно признать, не претендовать на знание истины, не браться за неразрешимые задачи. В противном случае появляются такие монстры, как ЕГЭ, ставший классическим примером всеразрушающего контроля с негодными средствами и инструментами.

ЕГЭ, конечно, попал в историю. Но за что вместе с ним попали в историю наши дети и внуки? Аналогичный случай произошел с учением Лысенко. «Мы не можем ждать милостей от природы. Взять их у нее – наша задача». И взяли. Последствия всемирно известны.

Третья фаза в истории ЕГЭ – создание правовой основы. В 2007 году был принят закон, предусматривающий повсеместное введение ЕГЭ начиная с 2009 года. Союз ректоров сумел добиться только: а) выделения некоторого числа вузов, которые могут проводить испытания не только в форме ЕГЭ; б) права приема победителей олимпиад.

Достижения весьма относительные. Механизм определения списка вузов-исключений не ясен.

Возникли также угрозы заорганизованности и коррумпированности олимпиад, роль которых кардинально меняется: победы – пропуск в вуз.

Но самое тревожное – это то, что закон о ЕГЭ принят, несмотря на отчаянное сопротивление профессиональ-

ных сообществ. Бюрократия одержала очередную победу над здравым смыслом. В сфере образования ныне сформировалась порочная система принятия решений. Система защиты от ошибок и рисков отключена.

Что дальше? На мой взгляд, есть два сценария. Первый – это вступление закона о ЕГЭ в силу с 2009 года. Этот сценарий наиболее вероятен. В авантюре с ЕГЭ участвует слишком много влиятельных людей, не испытывающих тягу к признанию собственных ошибок, но очень заботящихся о сохранении политического лица. К тому же возникает вопрос: «Куда девались народные деньги?». (Это несколько сот миллионов долларов.)

С неизбежным проявлением последствий ЕГЭ, многочисленных жертв и разрушений, с осознанием масштаба бедствия довольно быстро начнется этап коллективного прозрения. ЕГЭ трансформируется в нечто удобоваримое.

Второй сценарий, минимизирующий издержки, предполагает отказ от идеи быстрого внедрения ЕГЭ. Для этого нужно осознать, что ситуация сильно напоминает игру с крапленой колодой карт. Вариантов выбора для честного участника игры – три. Два из них – экстремальные: можно долго продолжать игру, ясно осознавая себя «лохом», а можно взяться за канделябры. Третий вариант умеренный. Раздается команда «Карты на стол!», и создается суд чести.

Аналогия очевидна – необходимо опубликовать все документы, относящиеся к истории ЕГЭ, провести широкое открытое профессиональное обсуждение и создать независимую авторитетную комиссию для принятия решения.

Этот сценарий менее вероятен, но возможен. Дело в том, что ЕГЭ стал уже политической проблемой. И вот по каким причинам.

Во-первых, нарастающая кадровая деградация и деградация национальной системы образования – это серьезные прямые угрозы национальной безопасности России. Необ-

ходима поэтому принципиально новая и сильная образовательная политика – составная и очень важная часть разрабатываемой сейчас новой стратегии развития страны до 2020 года. В такой политике места для ЕГЭ не находится.

Во-вторых, Министерство образования и науки РФ, полностью проигнорировавшее мнение профессиональных сообществ и протавившее наряду с ЕГЭ большой пакет крайне сомнительных законов об образовании, ввело в заблуждение высшее руководство страны. Последствия реформ в образовании крайне негативны, а действия «реформаторов» от образования вызвали резкие протесты в обществе. Народ, конечно, склонен неустанно безмолвствовать, но судьба собственных детей волнует очень многих.

Вспоминается известная мысль: «Это больше, чем преступление. Это ошибка». Примечательно, что в этом высказывании Талейрана нет указания на отсутствие состава преступления.

#### *Библиографический список*

Абрамов А. ЕГЭ как педагогическая шизофрения // Независимая газета. 08.04.2008. № 072 (4313). С.14.

**Н. Г. Багдасарьян**

## **ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ В МОДЕРНИЗИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ ИЛИ ЦЕННОСТЬ ЗНАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ НЕЗНАНИЯ**

*И я повторяю то, чему меня учили родители. Поставь себе цель. Получи такое образование, какое только можешь, но затем, ради Бога, делай что-нибудь! ты поразишься тому, как в свободном обществе можно достичь всего, к чему стремишься. И конечно же, будь благодарен Господу Богу за все ниспосланные тебе блага.*

*Ли Якокка. Карьера менеджера*

## **Образование как ценность и отечественная практика**

С начала 2000-х гг. в отечественных СМИ все чаще стали апеллировать к понятию человеческого капитала, первоначально формирующегося в рамках системы образования. Сфера образования получает признание в качестве приоритетной в контексте общемирового движения к так называемой экономике знаний, или даже обществу знаний. При этом само понятие знания, бывшее еще до недавнего времени вполне определенным, сегодня размывается, диверсифицируется, становясь универсальной категорией со множеством значений, используемых в разнообразных контекстах. Какое из накопленных и становящихся знаний выступает фундаментом формирующегося общества? Какие знания становятся второстепенными, вспомогательными, или вовсе архаичными, музейными? Как соотносятся знания классические и фундаментальные с теми, которых требует наличная социальная ситуация? От ответа на эти и подобные вопросы во многом зависит облик образования будущего, стратегия образовательной политики.

Во все времена образование представляло собой значимую ценность. Однако в некоторые периоды эта ценность становилась особенно приоритетной. При этом то, что в самом характере образования считалось наиболее существенным, претерпевало серьезные изменения. Более того, даже формулируемое в одинаковых понятиях требование к качеству образования могло иметь разнообразные цели. Например, общее требование более практического образования, адресованное университетам послевоенной Германии 20-х годов со стороны государства и крупной промышленности имело разные цели и ожидания.

После кризиса российских университетов первой половины 90-х годов прошлого века, закономерно связанного с кризисом системы в целом, с середины 90-х начался быстрый рост негосударственного сектора высшего профессионального об-

разования, а также развитие сети филиалов вузов обоих секторов, что удовлетворило возраставшую массовую социальную потребность молодежи в достижении дипломированного статуса. К 2005 г. в России было 660 государственных вузов, на которые приходилось 1376 филиалов, и 430 негосударственных вузов с 326 филиалами (а в 1995 г. всего 762 вуза).

Соответственно, резко возросла численность студентов: с 2,8 млн. в 1995 г. до 7,3 млн. в 2006 г. Число выпущенных дипломированных специалистов выросло за этот период с 395 500 до 1,06 млн. Говорить о том, что этот рост сопровождался резким падением качества подготовки студентов, что филиалы вузов – это, как правило, всего лишь «услуга», способ зарабатывания администрацией вузов денег – общее место. В падении качества сыграли роль разнообразные факторы, связанные с отечественной особенностью процессов модернизации, переструктурированием экономики, изменением управленческих процедур, коррумпированностью управленческих кадров. Ситуация в целом находила оправдание в «заброшенности» со стороны государства системы образования в первоначальный период модернизации, по существу, не оставлявшей учреждениям образования выбора. По экстенсивному пути, не подкрепленному соответствующими качественными характеристиками, пошли даже самые престижные отечественные университеты. Опыт, который получили разные звенья образовательной системы, пытаясь остаться «на плаву», имел не только положительные результаты. Вряд ли можно назвать позитивной практику перекладывания школьных расходов на плечи родителей, утрату действительно профессионального статуса в средних профессиональных учебных заведениях, тенденцию превращения вузовского, а особенно университетского образования практически исключительно в сферу услуг.

На качестве образования сказались и количественные факторы, в частности, разрыв темпов роста числа студен-

тов и численности профессорско-преподавательского состава. Адекватный рост числа преподавателей не мог осуществиться, как говорится, по определению: зарплата начинающего преподавателя не оставляла шансов на пополнение этого корпуса за счет выпускников аспирантуры. На одного преподавателя, работающего в нескольких вузах одновременно, приходится теперь такое количество студентов, что нет смысла даже обсуждать вопрос об индивидуальном подходе, о совместной научно-исследовательской деятельности, о внеучебном общении со студентами и т.п.

Разумеется, самое простое решение проблемы уровня образования – закрыть те образовательные структуры, которые не отвечают критериям качества. Однако и сама по себе это не простая задача – она требует изменения механизма лицензирования вузов и аккредитации, уточнения требований к обучению по конкретным специальностям и внесения поправки в закон «Об образовании», чтобы сделать четкими критерии отзыва лицензии у недобросовестных вузов. Кроме того, будет ли это действительно решением проблемы качества образования? И не придется ли потом восстанавливать, но только еще с более низким качеством образовательную инфраструктуру? Будет ли этот шаг отвечать задаче социальной гармонизации общества? Известна социальная аксиома: лучше, чтобы молодежь сидела на студенческих скамейках, чем на скамейках в городских парках и дворах. Вряд ли также прямые административные решения, приводящие к сужению возможностей получения образования, будут соответствовать попытке конституирования перехода России в информационное (постиндустриальное) общество и обеспечения становления экономики знаний? Вместе с тем ясно и то, что получившие «заочные» и «филиальные» дипломы студенты в экономику знаний – как бы при этом ни интерпретировалось понятие знания – вписываются слабо.

Социальный конфликт между идеальным типом обра-

зованного человека, объективно требующимся современному обществу в аспекте его перспективного и позитивного развития, и конкретным образом, востребуемым индивидом, выстраивающим стратегию собственной жизни в соответствии с конкретной социальной ситуацией – явление не новое. Этот конфликт отражает ценностные координаты разных уровней: макроуровня как уровня общества в целом и микроуровня как уровня личности.

Этот конфликт находит отражение и в поведении людей в сфере образования, проявляющем ценностные установки населения в целом. Как же оценивается место института высшего образования в жизни современного человека?

Будем исходить из того, что ценность образования вытекает из двух основных обстоятельств.

Во-первых, из самого по себе удовлетворения от обладания им, связанного с тем, что знание отвечает на присущий всем людям импульс любознательности.

Во-вторых, образование имеет существенную инструментальную ценность, помогающую в достижении других, более значимых для людей, ценностей.

Оно выступает в качестве механизма увеличения собственного состояния – обретения лучшей работы, более высоких заработков, более высокого уровня жизни.

Оно помогает обрести власть, в том числе такую ее разновидность как «экспертную власть» (хотя, конечно, не является ни единственным, ни обязательным условием этого).

Обладание специализированными знаниями, более полной по сравнению с той, что у других людей, информацией, лучшей ориентацией в делах, имеющих существенное значение для всей социальной группы, выделяет человека в группе лидеров. Это позволяет носителям власти оказывать влияние на других, манипулировать подчиненными, проводить эффективную политику. Не случайно многие министры в современных правительствах стран мира имеют

профессорские звания. Образование, особенно в тех случаях, когда мы понимаем его широко, не только как формальное, «книжное» обучение, но и как тренировку практических навыков и способностей, ключевое условие обретения престижа и славы.

Однако соотношение между этими двумя аспектами ценности образования – онтологической и инструментальной – может быть разным. Исследования, ведущиеся в МГТУ с 1987 г., демонстрируют следующую тенденцию: образование не является терминальной или целевой жизненной ценностью для подавляющего большинства современных студентов, оно не самоценно как идеал саморазвития личности. Преобладает отношение к нему как к инструментальной ценности, общественно значимому способу достижения других важных социальных и индивидуальных целей. Следовательно, доминируют не интеллектуальные и социально-профессиональные, а социально-материальные и социально-экономические мотивы и установки.

Надо ли беспокоиться по поводу этого очевидного и вполне естественного отношения к образованию в современной российской действительности, в целом характеризующейся прагматизацией и утилитаризацией социальной жизни? На наш взгляд, здесь есть моменты, вызывающие определенную тревогу.

### ***Какие знания конвертируются в доход?***

Сегодня самый популярный ракурс рассмотрения образования – это его роль в повышении конкурентоспособности: общества и/или личности. Вряд ли можно обнаружить здесь принципиальную новизну: еще Ф. Бэкон сказал: «знание – сила», где по смыслу и на самом деле сила – это «власть». Образование – интеллектуальный ресурс для модернизации общества и «лифт» для индивидуальной восходящей социальной мобильности.

Отметим, что зафиксированная в исследованиях связь

уровня благосостояния и уровня образования осознается и самими россиянами: почти четверть опрошенных, имеющих в своем ближайшем окружении людей, живущих за чертой бедности, считает причиной их нынешнего тяжелого положения плохое образование и низкую квалификацию. Кстати, еще советники Кеннеди обратили внимание на связь образования с доходами и рекомендовали развитие образования в США как способ борьбы с бедностью.

Какое же образование играет в современном обществе роль социального «лифта» и, соответственно, ценится потребителями?

Наши граждане еще удерживают в социальной памяти образ той системы, которая считалась лучшей в мире, обеспечивая высокое качество подготовки специалистов. Поэтому и реформирование сферы образования вызывает острые дискуссии между сторонниками радикальных институциональных преобразований и сторонниками сохранения базовых характеристик российской (советской) системы образования. Обозначим сразу: советская система образования, будучи успешной в индустриальную эпоху и предназначенной для решения проблем индустриального периода, не отвечает потребностям сегодняшнего дня, по крайней мере, по трем параметрам.

Во-первых, индустриальная модель исходила из представления об элитарности высшего образования.

Во-вторых, она была ориентирована на значительно более закрытую экономику.

В-третьих, она отвечала относительно невысокой динамике производства: раз полученной человеком специальности хватало на всю его жизнь.

Сказанное совсем не означает, что эта система не отвечает потребностям современного общества по всем параметрам: многие существенные черты реформируемой системы не утратили для него свою объективную значимость. В част-

ности, современный мир не мыслится без сферы так называемых высоких технологий. Но существует аксиома: чем выше здание, тем более основательным должен быть фундамент. Что выступает фундаментом любого технологического знания? Разумеется, математика. Математика не может носить национального характера, но ее преподавание – может быть реализовано в определенной традиции. Автор статьи, как и многие ее читатели, учили математику в школе по учебнику Киселева, написанному им еще при царе. Эта математика была основой бесспорных научно-технических достижений России XX века. А сегодня без математического аппарата не обходится ни естественнонаучное знание, ни социально-гуманитарное. Математика – основа интеллектуального развития личности, она «точит ум», требуя логики, доказательности, убедительности когнитивной деятельности. Поэтому редуцирование, упрощение программ математического образования в школе и вынужденное снижение уровня математической подготовки в вузах влияет на уровень социально-экономического развития в целом, и вряд ли это можно оценить как позитивный результат образовательной реформы.

Вернемся, однако, к тезису о том, чем все же отличается современное общество с точки зрения места в нем образования? Принципиально иная ситуация заключается в том, что теперь диплом о высшем образовании не переводит человека в разряд элиты хотя бы уже потому, что количество поступивших в вузы в последние годы превышает численность выпускников школ. Неэлитарность высшего образования все более осознают и сами учащиеся. Так, если в 1992 году 13,2 % опрошенных студентов-бауманцев связывали образованность с принадлежностью к элитарному слою, то в дальнейшем этот показатель имел устойчивую тенденцию к снижению, и в 2001 г. составил всего 1,7 %. В последние годы – опять возрос, но не слишком – до 3–5 %. То есть в настоящее время принадлежность к элите общества практически не ас-

социруется у студентов с образованностью человека. Из этого можно сделать неутешительный вывод о том, что элитарность в современной России весьма слабо связана с образованностью, социальный успех не обусловлен профессионализмом человека, а детерминирован какими-то иными его характеристиками, обеспечивающими ему власть и богатство.

Какими же именно?

Представляется, что сегодня социальный успех определяется уже не знаниями и личной квалификацией, как это было еще 10–15 лет назад, а такими факторами, как круг общения, способность к коммуникации, к репрезентации, или позиционированию себя, лояльность, прежде всего, по отношению к начальству, и т.д. В этом случае образование нужно человеку не как объем знаний и умений, а как первичный социальный капитал в виде личных связей. Именно это свойство высшей школы, в общем-то, естественно вытекающее из пребывания человека на студенческой скамье и сопровождающее процесс получения знаний, умений и навыков, или, если угодно, компетенций (но не подменяющее его в логике миссии, функций и целей образования), выступает сегодня на первый план, и особенно в престижных вузах.

Студенты, ориентированные при поступлении в вуз на две цели, одна из которых формальная – получить «корочки» престижного вуза, важные для резюме, а вторая неформальная – обрести первичный социальный капитал, студенты, сдавшие при этом вступительный экзамен по ЕГЭ, часто не обладают минимально необходимыми когнитивными способностями. Они порой искренне не понимают, зачем им вся та информация, знания и навыки, которыми их пытаются «нагрузить» в вузе преподаватели, и отчаянно сопротивляются этому воздействию.

В результате даже в престижных вузах, славившихся качеством профессиональной подготовки, выпускаются массы «специалистов», к которым просто опасно приходить

лечиться, приводить детей учиться, ездить с ними на поездах, летать на самолетах и т.п.

К тому же если в социалистической плановой экономике государство определяло, сколько и каких специалистов необходимо, то теперь сам потребитель высшего образования предполагает, каким образом он будет его использовать. Наибольшее несоответствие между специальностью «по диплому» и профессиональным статусом возникло в сфере инженерной деятельности по вполне понятным причинам, связанным с реструктурированием экономики и резким сужением промышленного сектора. Так, ректор Самарского государственного аэрокосмического университета имени С. П. Королева В. Сойфер отмечает, что из 500 ежегодно выпускаемых по космической специальности студентов около 40 % по этой специальности не работают, а идут в логистику, финансово-промышленные группы, где достигают больших успехов. Причину он видит в том, что молодой специалист хочет получать от 12 тысяч рублей в месяц, а ему предлагают от 5 тысяч рублей. Между тем их готовы брать зарубежные компании, такие как «Boening», NASA, предлагая сразу зарплату от 700 долларов. Примерно 15–20 % специалистов уезжают за рубеж. Однако гораздо больший процент составляет «скрытая» утечка мозгов – все та же работа не по специальности. Известно при этом, что примерно через три года после окончания института, не работая по специальности, молодой человек может выбыть из своей профессии навсегда.

Что же получается? В образовательном королевстве явно не сходятся концы с концами. Те выпускники, которые из космического института идут в логистику и финансы, то есть непрофессионалы, теснят специалистов, имеющих соответствующие дипломы? Выходит, у вторых хуже подготовка? Понятно, почему этот процесс массово шел в начале 90-х, когда именно выпускники ведущих технических вузов и физико-математических факультетов университетов стано-

вились банкирами и финансистами – тогда только разворачивалось обучение экономистов и юристов, а традиционно сильная фундаментальная подготовка будущих инженеров играла свою позитивную роль. Но что теперь? Или успешная работа в организации слабо коррелирует с полученным образованием? То есть работники имеют знания, которые они получили не в вузе? Или в вузе, но не в рамках учебного плана, определяющего профессиональные компетенции? Тогда на каких знаниях будет основано новое общество?

Здесь напрашивается понятие виртуального. Осознавая всю многогранность этого явления, «виртуальное» используем в данном случае в значении противоположности реальному. Современный профессиональный мир конструируется как мир виртуальный. Технологии этого процесса во всем его цинизме описаны в книге Минаева «Dухless». Это мир политических и финансово-экономических взаимодействий, естественно, все пространство шоу-бизнеса. Официальные данные о том, как реализуются в стране научно-технические достижения, также свидетельствуют о виртуализации отечественной науки, имеющей все более отдаленное отношение к реальности. В такую же виртуальность превращается и система образования: с филиалами и дистанционным обучением, с отсутствием студентов на занятиях (иногда и потому, что они просто не помещаются в аудиториях, забитых «платниками»), с продолжающейся коррупцией, с превращением экзаменов в зачеты, с положительными оценками, вынужденно проставляемыми преподавателями.

Все это уже привело к обесценению разнообразных профессиональных знаний, или, можно сказать, к виртуализации их ценности.

Наверняка найдутся оппоненты, которые заметят, что обесценение знания как такового – это глобальная, а не только российская, тенденция, обусловленная постмодернистской парадигмой, существенным изменением места

процесса познания в современном социуме. Энциклопедизм в принципе невозможен, а главное – несовместим с социальной успешностью. Знание усложнилось и специализировалось настолько, что у современного человека, рано или поздно, возникает проблема выбора – либо образованность с присущей ей «классической» компонентой и глубокими основами профессиональных знаний, либо тот минимум и фрагмент знаний, который обеспечит успех в обществе и социальный статус. Парадигма целей, сменилась парадигмой ролей, обеспечивающих человеку включение в социокультурное пространство. Как отмечал Ж.Ф. Лиотар, функциональность университетов проявлена в том, что они поставляют обществу «игроков», способных выполнять самые различные «роли на практических постах, которые требуются институтам»<sup>3</sup>.

Отсюда – реальная ценность, как мы отмечали, способностей иного рода, необходимых сегодня для успеха практически во всех сферах социально-экономической жизни: лавирование между мнениями начальников, чтобы удержаться в обойме, умение интриговать и «мочить в сортире» конкурентов, поддержание связей в землячестве и т.п. Не случайно сегодня так популярны школы актерского мастерства для представителей бизнеса, психологические коммуникативные тренинги и т.п. Образцы всему населению задает система управления, демонстрирующая именно эти способности, главная из которых – манипулирование сознанием граждан.

В итоге индивидуальный подъем в социальном лифте обеспечивается уже не овладением актуальными и фундаментальными знаниями, не приращением их, а относительно простым манипулированием.

Согласимся, что не это свойство определяет сущность человеческого капитала. Мы вовсе не утверждаем, что такой капитал в стране отсутствует. Капитал человеческий, научный, технологический, хотя и уменьшившийся за годы сму-

ты и конъюнктурных реформ, в стране пока есть. Если понимать модернизацию как действие индивидов и структур, которые намерены не просто изменить, но и улучшить положение страны, которые ищут новые пути развития, соответствующие их целям и ценностям, с учетом пространственных ограничений и доступности необходимых ресурсов, то ценность знания в иерархии иных ценностей реформирующегося общества обретает приоритетную значимость. И если при этом образование, играющее основополагающую роль в трансляции и приращении знания, в формировании интеллектуального потенциала нации будет продолжать обесцениваться, а его качество под флагом реформирования снижаться, власть будет продолжать создавать иллюзию взаимодействия с общественностью вместо настоящего диалога (в качестве примера можно привести «письмо четырехсот» Президенту РФ – письмо протеста против единого государственного экзамена, на которое авторы не получили ответа), административный ресурс не будет использован для инвестиции в будущее России, то шанс для участия России в инновационной экономике, составляющей основу будущего общества знаний, может быть утрачен.

И ни одна реформа в современном мире не может быть проведена «раз и навсегда». Систему образования не должно лихорадить от бесконечных преобразований, однако на любом ее этапе необходима социальная рефлексия относительно соотношения процесса и результата с соответствующей корректировкой. Ибо ценность образования в модернизирующемся российском обществе обретается на пересечении двух векторов: глобального образовательного пространства и историко-культурного пласта традиций и образцов. Перекос в ту или иную сторону чреват...

#### ***Библиографический список***

Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Педагогика. 2008. № 5. С. 3–11.

## **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЖИЗНЕННЫЙ СТАНДАРТ**

*Текст лекции, прочитанной ректором НИУ ВШЭ Ярославом Кузьминовым 6 сентября 2012 года в рамках празднования 20-летия Высшей школы экономики и открытия сезона «Публичных лекций "Полит.ру"» 2012–2013 гг. в парке им. Горького.*

Поговорим о высшем образовании как о жизненном стандарте.

Мы с вами находимся в университете, университет временно распространил за отсутствием собственного зеленого кампуса себя на Парк культуры, надеюсь, что эта традиция будет продолжаться. Потому что мне лично здесь очень нравится. А там, глядишь, и кампус нам построят. Но вообще люди, которые оказываются в университете, оказываются в нем с совершенно разными установками, совершенно разными намерениями. И вообще думают о себе: кто я такой? – в общем, с достаточно разными коннотациями. Является ли современный университет чем-то единым? Кажется бы, когда у нас больше 75 % выпускников школы немедленно идет учиться в вузы – университет потерял признак элитарности, особенности, который сопровождал его и во времена доктора Фауста, и во времена Александра Гумбольдта – его брата, и во времена Иосифа Виссарионовича Сталина, когда в вузах училось у нас 8 %. И во времена Брежнева, когда в университетах было 15 %.

Это, в общем-то, феномен не только России, это феномен всех развитых стран с большой образовательной системой – высшее образование стало социально обязательным, если вы живете в городе. Понятно, что если вы живете в лесу, то вы можете в принципе не учиться, а просто договориться с местными животными. Но если вы живете в го-

роде, то вам нужно окончить вуз. Вам нужно закончить вуз, потому что вы приобретаете в нем умение разговаривать, умения разговаривать самые разные: от английского, который вам недодают в школе, до того набора культурных знаков, которые дает философия, продвинутая история, которая тоже преподается в вузах. В конце концов, вы получаете более культурный и образованный круг людей, с которыми вы каждый день общаетесь. В университете учат не только преподаватели, и честно скажу – не столько преподаватели, в университете учит среда и качество среды, которая собралась в университете – тот состав студенческой аудитории, который собирается в Высшей школе экономики или каком-то другом вузе, производит определяющее воздействие на качество университета и нашего с вами социального самочувствия в нем.

Позавчера мы с Дмитрием Ливановым представляли очередной рейтинг университетов по качеству приема, и люди, которые в Вышку поступили и которые в Вышке учатся, – это люди, которые входят в топ-5 не просто российских университетов, а российских аудиторий по качеству. Это люди, которые лучше всего учились в школе; это люди, которые больше всего интересовались тем, что выходит за пределы школьной программы. Это люди, которые больше всего работают. Могли напрячься, чтобы перепрыгнуть куда-то еще. То есть это аудитория, принадлежностью к которой вы можете, безусловно, гордиться и, наверное, гордитесь. Потому что я это вижу из социальных сетей. Но зачем нужно быть в университете? Кроме того, чтобы попасть в этот элитный клуб или получить значок, который я Юдаевой повесил? Или надеть футболку – или Кембриджский галстук, или желтую курточку MIT – и войти в круг людей, которые окончили пажежский корпус?

Мы из пажежского корпуса. Да, это есть, но этого мало. В принципе, в обитании в университете есть большой кайф,

и этот кайф состоит в том, что вы начинаете реализовывать целых три новых для себя после школы вещи. Во-первых, вы ощущаете, что такое свобода. Я понимаю, что это звучит анекдотично по отношению к несчастным студентам Вышки, но, тем не менее, вы ощущаете, что такое свобода. Свобода – это реализуемая вами возможность выбора. Перескочив из школы в вуз, вы начинаете отвечать за себя и выбирать. И если бы вы из школы пошли на производство, то у вас бы этого не было. И если бы вы пошли в такой стандартный техникум, у вас бы такого не было, не из чего было бы выбирать, потому что все за тебя решили. Большой университет, богатый людьми, предоставляет возможность выбора, и студент его может официально реализовать, записавшись на те или иные курсы. А может его и неофициально реализовать, выбрав для себя те или иные клубы, круги общения.

То есть вы попадаете в широкую среду. И эта среда организована в университете не иерархическим образом. Еще одна особенность университета по отношению к школе, корпорации, фирме – университет организован на горизонтальных связях. Горизонтальные связи значат гораздо больше, чем ваше служебное положение. Согласитесь, что вы – студент 1 курса – не видите, почему студент 3 курса главнее вас. Он и не главнее, и студент 3 курса и не чувствует, что главнее его преподаватель. Преподаватель пришел для того, чтобы с ним разговаривать. Если это нормальный университетский преподаватель, то он никогда не будет вести себя, как фельдфебель или начальник цеха. Поэтому второе, что вы получаете в университете, – это ощущение мощи горизонтальных связей, мощи демократии, если хотите.

Я тут провоцировал Ксению Валентиновну Юдаеву, но она как стойкий свежий работник администрации ничего нам не сказала. Молчала, как партизан. Но на самом деле наша страна находится на исключительно ответственном

этапе перехода от этатизма, от иерархического общества – к обществу, организованному свободными гражданами, которые сами решают, в какие отношения им вступать. Это во всем реализуется: и в том, что все больше людей в университете, и в том, что все больше фрилансеров. У нас доля формальных трудовых контрактов в экономике сократилась примерно на 15 % за 10 лет. То есть нарастают отношения, когда человек сам на рынке, и этого будет все больше и больше. Чтобы самостоятельно быть ответственными за себя, и над вами нет человека, который будет вам указывать, что сегодня вы пойдете туда, а завтра – туда.

И третье, чем характерен университет, – он дает вам ощущение радости от творчества. Для чего человек работает? Традиционный ответ: для того, чтобы заработать деньги или сделать карьеру. А для чего тебе делать карьеру или зарабатывать деньги? Для того чтобы получить от них удовольствие. А карьера для чего? Для того чтобы меня уважали, опять же для того, чтобы получать удовольствие. Человек хочет удовлетворить какую-то свою потребность. Он хочет, в общем-то, получить удовольствие. Ну есть мазохисты, но наверное, не большинство. Вот университет знакомит вас с удовольствием, которое доступно не всем. Это удовольствие от творческой работы, удовольствие быть креативным человеком. Оно, в общем, достаточно давно обсуждается, с XIX века. И что это такое? Человек постоянно делает что-то новое. Человек не регламентирует своих действий. Он свои действия сам планирует.

Чем отличается труд университетского профессора от труда даже наемного менеджера? Профессор может меньше получать, но он гораздо свободнее. И поскольку у нас формируются рынки труда наместным образом, как-то спрос и предложения на них устаканиваются. Возникает рынок труда своего равновесия. Человек одной и той же квалификации может работать в бизнесе, получая 20 000 \$

в месяц, и он может работать в университете, получая 7. Он может перейти из университета в бизнес, и если бы все определяли деньги, то он бы перешел, но он не переходит. Можем ли мы сказать, что в университетах работают только лохи? В университетах работают только неудачники? Нет, мы этого сказать не можем: мы видим другое. Возможности получать больше у людей, населяющих университет, – практически у всех есть. Это касается и профессоров, и студентов. Потому что если бы вы здесь не просиживали, протирая штаны и юбки, а если бы вы пошли работать, вы бы имели гораздо больше денег, могли бы себе что-нибудь купить или куда-нибудь в отпуск поехать. Но вместо этого вы сидите и получаете меньше денег, или вы или ваши родители платите за ваше обучение.

Следовательно, если мы исходим из того, что люди рационально поступают, – значит, есть что-то еще, ради чего люди сидят в университете, ради чего они остаются в университете. Есть такой анекдот советского времени (здесь мало уже людей советского времени) про то, как старый еврей, проработавший всю жизнь на каком-то оборонном предприятии, выходя на пенсию, заходит в партком – он не член партии – и говорит секретарю парткома: Петр Иванович, есть ко мне какие-то претензии? – Что вы, вы прекрасный работник, на Доске Почета висите. – Вот скажите, можете мне под конец, я не член партии, но вы знаете, я сочувствовал, ответить на 1 вопрос, он для меня очень важен? – Конечно, давайте попробуем. – Петр Иванович, пожалуйста, голубчик, покажите мне, пожалуйста, это! – Чего это? – Ну как? Вы каждый раз на собраниях поете: «...и как один умрем в борьбе за это». Покажите мне это...

Вот что это? Что нас держит в университете? Почему мы отказываемся от заработка и остаемся в университете – или учимся вместо того, чтобы работать? Ну, я могу сделать предположение за вас: для того, чтобы потом много зарабо-

тывать. Но согласитесь, что старшим товарищам, которые сидят среди вас, уже поздно много зарабатывать. Вот для них это «потом» не настало, во всяком случае, мы живые примеры, что это не совсем так. У меня есть еще один аргумент против того, чтобы это было так. Если бы мы серьезно были так озабочены тем, чтобы там зарабатывать потом, вот так рационально себя вели: я вот сейчас 5 лет не зарабатываю, а потом я буду много зарабатывать?

Многие из нас думают о пенсии? Вот сейчас Ксения с нами пыталась говорить о пенсии. Да никто не думает о пенсии в нашем обществе! И те, которые в университетах, и кто в коммерческом секторе. Людям не свойственно думать о будущем, к сожалению. Вот Кудрин, который обещал придти, но не смог, он собирался говорить о финансовой грамотности, а нужно говорить о финансовой культуре. Нашим людям вообще очень слабо свойственна забота о будущем. Так что держит людей в университете? В первую очередь, моя гипотеза, это то, что нравится этим заниматься. Что наша работа увлекательна сама по себе.

Вот профессор, ученый, поэт, хороший врач – он знаете, чем отличается? Он не делит или почти не делит свой день на рабочий и не рабочий. Когда мне в голову что-то пришло, я сажусь записывать. А на работе я могу пузыри пускать, если я формально на работе обитаю. Соответственно, я работаю, потому что это моя жизнедеятельность. Потому что я научился творчеству. Я научился удовлетворять себя без помощи денег, без помощи того, чтобы покупать у кого-то что-то, я получаю удовольствие от чтения книг, от того, что пишу формулы, от того, что хожу в экспедиции, от того, что я высекаю что-то из мрамора, получаю удовольствие от того, что консультирую организации, от того, что я формулирую политику. Сектор творческого труда резко вырос в последнее время, и университет – это очаг творческого труда, очаг того нового общества, о котором люди

мечтали начиная с XVIII–XIX века, где все люди будут заниматься только приятным делом. Как сказал один физик: представляете себе, эти парни позволяют мне заниматься таким интересным делом и еще платят за это деньги.

Но вот эта особенность университета начала сглаживаться с годами. Она была очень яркой, когда питомцев в университете было мало. Если человек был горным инженером, то его всегда уважали уже потому, что он горный инженер, – у него была долежка, он мог снимать дачу, кухарку нанимать и т.д. То есть он относился к очень возвышенному правящему классу. Инженер в 80-е годы ничего этого не имел. И он потерял свою убежденность в том, что он представитель такой замечательной профессии. Мне кажется, что мы с вами находимся на некотором переломном этапе в отношениях между университетом и обществом. Или победит тенденция того, что университет – это продолжение школы, что университет для всех, что в университет ты пришел за дипломом. Его можно купить в университете пожеже, его надо высидеть в университете погуще, но ты пришел за дипломом. Зачем ты пришел за дипломом, это вопрос второй, но мало ли странностей в жизни? Я вот, допустим, пришел за дипломом. Как я дальше там буду приспособливаться... – или победит другое.

Кто читал Стругацких «Полдень XXII век». Есть такие? Это такой образ коммунизма там, стоящего в примате творческого труда. Очень классное там общество, советую почитать. В 60-х годах братья Стругацкие это написали. Интересно вот это противостояние университета и окружающего университет: общество стало размываться. Что стало происходить? Если мы возьмем первую половину XX века и его середину, то свобода преподавателя университета была практически уникальна. Были еще художники и актеры, хотя я вам скажу, что труд актера вам не факт, что сильно бы понравился, потому что ты должен слушаться режис-

сера, ты не можешь себя чувствовать полностью свободным человеком. Но вот это была редкость.

А сейчас? Университет потерял свою уникальность как место творческого свободного труда. Давайте представим себе массу инжиниринговых компаний! Что? Работа в инжиниринге, работа в консалтинге, в интернет-компаниях – она менее креативная? Менее свободная? Нет, она такая же креативная и свободная, как в университете. То есть можно выбрать другой сектор, даже в крупных корпорациях есть такое, где люди просто занимаются исследованиями, и если корпорацию возглавляют умные люди, а не идиоты, то они им позволяют играть в пинг-понг во время рабочего дня, потому что понимают, что эффект зависит не от этого. Соответственно, возникла огромная конкуренция для университета как для места, привлекательного для людей, которые любят свободу и самовыражение. И это серьезное основание для того, чтобы университет вырождался. Это серьезное основание для того, чтобы люди теряли веру в университет. И это на наших глазах происходит в России, и не только в России. Подход утилитарный к университетскому образованию, когда ты к 3 курсу понял, что ты все-таки пришел за дипломом... Вот мы с вами участники этого исторического выбора, и я не думаю, что мы должны очень гордиться, задирая высоко нос. Мы не одни такие. Есть масса университетов, где людям в кайф находиться, но таких университетов в России мало. Это, к сожалению, надо сказать прямо. Что произошло с нашими университетами? Практически – то же самое, что произошло с нашими больницами, школами, что с нашими чиновниками.

Как вы считаете, что с ними произошло? Как вы считаете, почему у нас возникли ощущения, что все это плохо работает? Что в России плохие вузы, что в России плохо печат, что в России плохие школы? Можно долго говорить о технической отсталости, о том, что старые програм-

мы, что в клиниках нет логистики, но есть общая проблема, общая черта – это разрыв эффективного контракта между обществом и людьми, которые являются креативными профессионалами, будем так их называть. То есть людьми, которые занимаются творческим трудом и находятся в рамках больших организаций, имеющих в основном бюджетное финансирование. Еще раз повторю: это врачи, школьные учителя, это университетские профессора, это ученые в больших исследовательских университетах, это чиновники. Как произошел разрыв этого контракта?

Представьте себе, что у нас есть это сложившееся равновесие. Оно и в 60-е и 70-е годы в советское время тоже было. В университете, в школе ты получаешь несколько меньше того, что мог бы получать вовне, но ты имеешь больше свободы. Ты имеешь больше возможности реализовать себя как человек, который сам себе хозяин, и ты ценишь это. Но мы оцениваем вот это нематериальное вознаграждение – быть профессором или быть врачом, – например, в треть от возможной зарплаты или в половину.

Что произошло в конце 80-х годов и в начале 90-х годов? Финансирование науки и образования, университетов и школ упало в реальном выражении – я подчеркиваю, что именно в реальном выражении, – больше чем в три раза. Результат какой? Люди, которые являются креативными профессионалами, стали получать в сумме меньше того, что их заставляло бы оставаться в университетах, клиниках и школах. И те, кто могли уйти и устроиться в другие места, ушли. Да, замечательно, что ты занимаешься интересным делом, но вообще у тебя есть семья, ты должен за квартиру платить, тебе в принципе в театр надо ходить, книжки покупать. Если тебе на это не хватает денег, то, естественно, такой контракт тебе не нужен. Да, ты был согласен на меньшие деньги в сочетании со свободой, но ты не согласен на нищенскую зарплату в сочетании со свободой, потому что ты не можешь даже под-

крепить себя как профессионал. Не говоря о том, что просто тебя никто не уважает, начиная с тещи.

И люди начали уходить. Кто могли – уезжали, уходили в бизнес, в какие-то компании. Наш бизнес сформирован в основном вот этими интеллигентами разлива 80-х годов. И оставались люди либо очень сильно привязанные к своему делу и менее конкурентоспособные, которые не могли на Запад уехать, либо совсем слабые, которых просто никуда не брали. И эта ситуация была почти с начала 90-х годов, и практически мы можем сказать, что она продолжается по сей день. По сей день мы не вышли на то, что можно назвать эффективным контрактом, некоторой равновесной заработной платой для людей, которые в университете. Я добавлю еще: для врачей, учителей в школе.

Во всех странах учитель школы, если вы посмотрите на международную статистику, получает 110–130 % от средней заработной платы по экономике. В России школьный учитель еще 2–3 года назад получал 70 % от заработной платы по экономике. Про врачей не говорю, чтобы не заплакать. Потому что врач – самый низкооплачиваемый человек в экономике, про университетских профессоров – есть тоже стандарт, который мы отслеживали по статистике. Это примерно 200 % от средней заработной платы, средняя зарплата университетского преподавателя – не у профессора, а у доцента. У нас в рамках базового контракта государство обеспечивало примерно столько же, сколько учителю. То есть мы имеем ситуацию, когда 20 лет подряд нормальные люди из творческих сфер, находящиеся в сфере ответственности бюджета, уходили, а люди иные приходили.

В основном, к большому сожалению, это были люди двух родов. Первый род людей – это люди совсем слабые, они есть в каждом поколении, – это люди, которых больше никуда не брали. Если мы посмотрим, я начну с самого одиозного примера – детский сад. Психологи говорят, что

в детском саду формируется 70 % интеллекта. Мы провели измерение того, как учились в школе воспитатели детского сада. Знаете, как учились в школе эти почтенные дамы? Средняя оценка, исходя из 5,4,3, – 3,1. В школе это несколько меньше 4. Это люди, которые пришли в последнее время в школу. Понятно, что в вузе это не так, но совершенно очевидно, что наш креативный сектор, массовый креативный сектор нашей экономики наполнился сейчас людьми, которые не соответствуют своей задаче. Есть талантливые люди, а есть не очень, так вот они не очень.

А есть вторая группа людей, которые за это время пришли. Это люди, которые, может быть, более динамичные, но они совсем не различают того, что называется нематериальным благом, доходом от пребывания в университете или другой креативной организации. Условно говоря, этим людям все равно, учить студентов или торговать бананами. Но они твердо намерены извлечь из этого максимальную пользу. И такого рода люди в больницах, школах и университетах тоже в достаточных количествах появились. Поэтому когда мы сейчас с вами обсуждаем вопрос... вы, наверное, знаете про инициативу президента Путина – поднять до 200 % к 2018 году зарплату врачей, зарплату преподавателей вузов и ученых и до 100 % зарплату учителей от средней для экономики? Это очень серьезный рост. Возникает вопрос, а кого мы собираемся поднимать? Кто вот эти люди – у кого мы собираемся поднять заработную плату? Они нам дадут прирост качества работы клиник, университетов и школ? Или они, просто получив неожиданно с неба такую манну, закупорятся, забаррикадируются, купят пулемет и будут отстреливаться до последнего пенсионера? Такой шанс тоже есть, поэтому мы с вами находимся еще в одной очень интересной точке выбора.

Абсолютно понятно, что обществу нужно менять отношение к профессорам, учителям, врачам, чиновникам, кото-

рые также являются креативными работниками на службе общества. Но как это делать? Насколько мы сможем сочетать повышение вознаграждения с «отстрелом», выводом за скобки этих организаций людей профессионально и морально неадекватных? Это огромный вызов для нас. Да, в принципе, есть простой путь – можно повесить всем. В общем, это будет иметь некоторый позитивный результат. Потому что на нормальные деньги могут приходиться нормальные люди.

Но я вам скажу на нашем примере. Вышка достаточно давно достигла для себя, своих преподавателей того, что называется эффективным контрактом по средней заработной плате или двойной средней по экономике. Но мы были созданы для того, чтобы наши выпускники, в частности, становились преподавателями вузов. Вы знаете, какая доля выпускников Вышки стали преподавателями других вузов? Почти 0. Нет, стали преподавателями вузов, но за границей. В российские вузы – почти ноль. Почему? Во-первых, как я уже сказал, недостаточно денег платят эти вузы. Они не конкурентоспособны для профессионального экономиста, социолога и нормального юриста и т.д.

Но есть еще одно – а их там никто не ждет. Нормальных специалистов в этих вузах никто не ждет, такой же феномен в школах. Коллективы школ не хотят брать молодых преподавателей, сильных преподавателей, потому что они для них опасны. То есть в наличии ситуации, когда мы стоим перед целым набором необходимых выборов, вызовов – как сейчас это называют. И мне кажется, что нам предстоит, в свою очередь, интересные 5 лет не только в нашем университете, но и в нашем обществе. Вот.

(Аплодисменты.)

### *Библиографический список*

Кузьминов Я.И. Высшее образование как жизненный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://polit.ru/article/2012/10/17/kuzminov/> (дата обращения: 05.06.2013).

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (РЕФОРМИРОВАНИЕ ИЛИ ЛИКВИДАЦИЯ?)**

Поводом для настоящих заметок послужила статья доктора социологических наук, проф. Покровского Н.Е. «Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений», опубликованная в № 4 журнала «Общественные науки и современность» за 2005 г.

Статья посвящена описанию тех тенденций в высшем образовании США, которые представляются автору перспективными, поскольку, с его точки зрения, они объективно вытекают из процессов глобализации и характерны для всего глобализирующегося мира. Принимая во внимание то, что автор статьи – квалифицированный социолог, хорошо знающий систему образования в американских и российских университетах, с его мнением нельзя не считаться. В то же время некоторые положения статьи представляются нам далеко не бесспорными, особенно в части оценок происходящего. Правда, проф. Покровский избегает однозначных оценок и рекомендаций, видимо, полагая, будто достаточно признать тенденцию объективной, чтобы отпала необходимость оценивать её. Мы же считаем, что анализ общественных явлений предполагает их соотношение с ценностями, и претензия автора на внеценностную позицию уже есть выражение определенной социальной позиции, означающей, что интересы автора лежат в русле описываемого им явления. Всё сказанное побудило нас поделиться своими соображениями по поводу общемировых тенденций в высшем образовании и перспектив университетского образования в России.

Для начала разделим две проблемы, представленные в статье Покровского: 1) описание и анализ новейших тен-

денций в мировом – прежде всего американском – университетском образовании и 2) их оценку и применимость к российскому высшему образованию.

По первому вопросу у нас нет разногласий с Покровским. Мы тоже признаем, что в настоящее время имеет место тенденция к коммерциализации высшего образования, к превращению университетов в коммерческие предприятия. Отношения между преподавателем и студентом всё больше приобретают рыночный характер: преподаватель продает свои услуги – студент их покупает или заказывает новые, если предложенные ему услуги его не удовлетворяют. Преподаваемые дисциплины переориентируются на сиюминутные потребности рынка, в результате чего наблюдается «снижение значимости системной фундаментальности» (Покровский, с.152), сокращение удельного веса курсов фундаментальных наук, которые уступают место так называемому «полезному знанию», знанию прикладному, прежде всего, многочисленным спецкурсам, порой эзотерическим. Покровский отмечает, что ныне возобладала концепция знания, «ограниченного в принципе, сфокусированного на конкретике и нацеленного на результат, приносящий немедленную экономическую отдачу» (там же, с.148), тогда как «фундаментальные знания вытесняются на периферию» (там же, с. 149). Мы согласны с тем, что такая тенденция действительно существует.

Но вот по второму вопросу, связанному с отношением к этой тенденции, ее оценкой и желательностью распространения на российские университеты, у нас имеются принципиальные возражения.

Автор настаивает на том, что происходящие процессы не следует оценивать по принципу «хорошо – плохо», «нравится – не нравится»; с ними надо просто считаться как с фактом, заявляет он, поскольку они всё равно уже идут вне зависимости от нашего желания. В то же время он описыва-

ет не все тенденции, существующие в сфере высшего образования по всему миру, а выбирает одну страну – США, которую, очевидно, считает законодателем моды в данной области, и выделяет одну тенденцию – к коммерциализации высшего образования, представив её наиболее перспективной и соответствующей духу времени, хотя сам не без сожаления отмечает, что далеко не все университеты США реализовали её в полной мере. Это ли не выражение ценностной ориентации автора? Разве не понятно, на чьей стороне его симпатии?

Соглашаясь с Покровским в том, что описанная тенденция широко представлена по всему миру, считаем нужным подчеркнуть, что причина её распространённости объясняется отнюдь не тем, что коммерциализация высшего образования со всеми вытекающими из неё последствиями представляет собой магистральный путь развития высшего образования любой страны. Всё объясняется доминирующим положением США в мире, в результате чего США задают тон на мировой арене в соответствии со своими интересами, тогда как другие страны с готовностью подхватывают инициативы могущественного партнера, подчиняя им интересы своей страны.

Мы не видим оснований ограничиваться описанием одной тенденции, пусть и наиболее распространённой. Разумнее, на наш взгляд, посмотреть, действительно ли тенденция к замене фундаментальных дисциплин прикладными вследствие коммерциализации образования уже господствует хотя бы в американских университетах, не говоря уж об общемировой практике высшего образования. От ответа на этот вопрос зависит наше представление о перспективах российской высшей школы: включая нашу систему высшего образования в общемировые процессы, каким тенденциям отдать предпочтение?

Что же обнаруживается? Начнем с того, что попытки

переноса центра тяжести с фундаментального на прикладное знание отнюдь не есть какая-то новация; такие попытки неоднократно предпринимались в истории науки в связи с различными обстоятельствами. Еще Ф. Бэкон в XVII веке подверг острой критике попытки ограничить науку «плодотворным» знанием, под которым он имел в виду именно прикладное знание, в ущерб фундаментальному – «светоносному». Наше поколение тоже помнит такие попытки. Так, Н.С. Хрущев предлагал распустить Академию наук СССР и подчинить академические вузы соответствующим министерствам, полагая, будто таким образом можно ускорить технический прогресс. Хорошо еще, что его удалось переубедить. Так что предложениями подобного рода нас не удивишь.

В данном случае важнее, однако, другое: перенос центра тяжести с фундаментальных на прикладные науки (и соответственно – на прикладные исследования) – отнюдь не сквозная, всеобщая тенденция в американской системе высшего образования и тем более науки; это скорее современная мода, причем коснувшаяся не самых крупных, а прежде всего специализированных вузов (хотя следует признать, что таких вузов в США большинство). В элитных вузах США преобладает иная тенденция (назовем её разумным консерватизмом) – продолжая развивать фундаментальное знание, искать оптимального сочетания фундаментальных и прикладных учебных дисциплин. Ведь выбирать можно по формуле «или – или», а можно – по формуле «и – и» в духе Аристотеля, предпочитавшего искать истину в «золотой середине». Нельзя не упомянуть и ещё об одной тенденции в американской науке и высшем образовании – росте интереса к комплексным междисциплинарным областям знания, опять-таки базирующимся на фундаментальных науках.

Таким образом, отмечая изменения в содержании выс-

шего образования вследствие его коммерциализации, следует обратить внимание на то, что тенденция к замене фундаментальных знаний прикладными не является ни принципиально новой, ни безусловно господствующей. Значит, возможность выбора не исключена. Чтобы определить, чему следовало бы поспособствовать, а чему воспрепятствовать, придется оценить существующие тенденции.

Не будем спорить с Покровским по поводу оценок типа «нравится – не нравится»: их субъективная ограниченность очевидна. Но есть другой путь оценить изучаемое явление: проследить, к каким объективным последствиям оно приведет, и соотнести их с общественно значимыми ценностями, в принципе не сводимыми к субъективным мнениям. В данном случае речь пойдет о последствиях внедрения описанных тенденций в отечественную систему высшего образования, которым надо будет дать общественно значимую оценку.

К каким же изменениям в подготовке специалистов приведет последовательное превращение университета в коммерческое предприятие? Студенты становятся покупателями предлагаемых им услуг, а покупатель всегда прав, подчеркивает Покровский. Программу обучения необходимо переделать в соответствии с пожеланиями студентов, в свою очередь, обусловленными конъюнктурой.

Возникает вопрос: кто и как будет определять, что соответствует конъюнктуре, а что нет. Ведь для грамотного определения конъюнктуры нужен определенный запас теоретических знаний, тем более когда речь идет о предсказании конъюнктуры, которая сложится на рынке ко времени окончания студентом высшего учебного заведения. Поскольку поступающие в университет «клиенты» теоретическими знаниями не обладают, да и, похоже, обладать не будут, исходя из рыночной целесообразности, придётся признать, что они некомпетентны в оценке конъюнктуры. Дове-

рив им принять решение о содержании их обучения, мы будем полагаться на их здравый смысл, в котором, однако, нет места фундаментальным знаниям. Оттеснив теорию на периферию обучения, мы законсервируем обывательское отношение к фундаментальному знанию, породив у студентов впечатление, будто «светоносные» знания существуют только для непрактичных чудаков, тогда как нормальному человеку достаточно «плодоносных» знаний, приносящих сиюминутную выгоду. Само собой уйдет в небытие гегелевское положение о том, что нет ничего практичнее хорошей теории.

На наш взгляд, такое положение вещей более или менее допустимо для профессионально-технического училища, да и то с оговорками, но не для университета, ибо оно противоречит самой «идее университета», которая, как писал выдающийся испанский философ и культуролог Х. Ортега-и-Гассет, заключается в том, чтобы университет стал центром воспитания высокообразованной интеллектуальной элиты. Университетское образование дает именно универсальное знание как рафинированный опыт человечества, которое уж затем дробится по различным научным дисциплинам. Если тенденция к коммерциализации возобладает, универсальное знание выпадет из программы обучения. И как бы мы ни утешали себя тем, что ничего страшного не произошло, произошла лишь смена «внутренней парадигмы университетского образования» (Покровский, с. 148), в действительности такое образование перестанет соответствовать «идее университета», а значит, выражаясь без обиняков, высшее образование будет низведено до уровня среднего, т.е. фактически упразднено.

Сказанное вовсе не означает, будто мы возражаем против факультативных дисциплин по выбору или против создания новых учебных предметов на стыке существующих. Ничего подобного! Вопрос в том, что оставить на усмотре-

ние самих студентов, а что студенты обязаны знать, раз они поступили в университет и рассчитывают получить высшее образование. Отнесем фундаментальные знания на обочину учебного процесса – сузим кругозор наших студентов, сведём их мировоззрение до обывательского уровня, лишим их умения, да и желания самостоятельно учиться. Ибо фундаментальные знания – это не набор фактов, которые можно знать, а можно и не знать. Их задача – сформировать установку на самостоятельное мышление и саморефлексию, обеспечив учащихся необходимыми для этого приёмами. Если студенты не приобретут навыков самостоятельного мышления, они не смогут критически оценить ни собственных представлений, ни происходящих в мире процессов. Собственная ограниченность будет казаться им верхом оригинальности. И вина за это ляжет на нас – преподавателей, принявших существующие тенденции как должное без соответствующих оценок и попыток что-либо изменить.

Так ли страшно всё описанное? Ведь не боятся же американцы этой тенденции. Может, и нам нечего опасаться и следует принять её как должное, что, собственно, Покровский и предлагает? Действительно, даже в случае переориентации американских вузов с фундаментальных дисциплин на прикладные американской науке кризис не грозит. Дело в том, что США имеют многолетний опыт импорта «мозгов» из ведущих вузов Европы, традиционно отдающих приоритет именно фундаментальным наукам, а также из других стран (в частности, из Индии, хотя больше всего оттуда импортируется программистов). Вряд ли можно сомневаться в том, что «сняв пенки» с древа «плодоносного знания», США купят в других странах крупнейших теоретиков, на подготовку которых им самим пришлось бы потратить сотни миллиардов долларов, – купят тех, кого могут привлечь высокие оклады и передовое лабораторное оборудование. Таковы уж гримасы глобализации!

Что касается последствий для России, то они будут катастрофическими. Пока наши специалисты ценятся в мире, в том числе и в США, за широту кругозора, за способность самостоятельно сформулировать и осмыслить проблему. Формирование этих качеств составляет сильную сторону нашей системы высшего образования. Ликвидируем её, низведём наших специалистов до среднего профессионально-технического уровня – кому они будут нужны? За рубежом своих специалистов подобной квалификации вполне достаточно.

Конечно, внутри страны и такие специалисты тоже нужны. Но для нужд современного производства требуются и другие, способные самостоятельно разрабатывать технические новинки и осваивать уж существующие. Наши «радикальные реформаторы» уже попробовали без них обойтись. В 90-х годах они повторили «эксперимент» на тему замены фундаментальных знаний прикладными под флагом «экономии» бюджетных расходов, резко, во много раз снизив финансирование Академии наук в целом и прежде всего академических институтов, ориентированных на фундаментальные исследования. Следствием этих «реформ» стала общая деградация российской науки, вынужденная эмиграция тысяч и тысяч российских ученых и многомиллиардные потери для нашей страны. Поскольку для России закрыт американский путь привлечения специалистов со стороны, вопрос встает ребром: либо страна сама производит всех специалистов, необходимых для модернизации и укрепления собственной общественной и хозяйственной жизни, либо она обречена на вечное отставание и дальнейшую деградацию со всеми вытекающими отсюда политическими последствиями для независимости и целостности России в условиях агрессивных форм протекания глобализационных процессов. Это ли не основание для того, чтобы отдать предпочтение поиску разумного сочетания фундаменталь-

ных и прикладных знаний, – тому, что выше было названо «разумным консерватизмом»?

Ещё об одном вопросе нельзя не упомянуть в связи с коммерциализацией высшего образования: на кого оно будет рассчитано? Университет, окончательно превратившийся в коммерческое предприятие, возможно, и доступен для всех «клиентов» в США с их специфическим жизненным укладом и развитой системой поддержки «среднего» класса, но не в России! В нашей стране отсутствуют условия для того, чтобы каждый человек вне зависимости от доходов мог воспользоваться платным обучением в университете, и в ближайшие годы создания таких условий не предвидится. Это значит, что полная коммерциализация российского высшего образования не позволит поступить в институты и университеты целому поколению молодых людей с низкими доходами, дополнив вопиющее имущественное неравенство неравенством возможностей в получении образования, а значит, и в получении высокооплачиваемой работы.

Такое положение вещей превращает демократические лозунги в пустую риторику, ибо, по утверждению такого идеолога демократии, каким был американский философ Дж. Дьюи, «демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством взаимодействия различных форм совместной жизни» ( Дьюи, 2000, с.96 ). Иначе говоря, коммерциализация высшего образования нанесет удар по идее построения демократического общества в России, подорвет наметившиеся было хилые ростки демократии и вернёт нас к сословному обществу времен царизма.

А между тем европейские системы высшего образования, особенно системы североевропейских стран – Швеции, Норвегии, Финляндии, а также ФРГ, являются более социально ориентированными, большей частью даже бесплатными. Они гораздо ближе к принципам социальной спра-

ведливости, равенства стартовых возможностей для всех молодых людей, стремящихся получить качественное высшее образование. На наш взгляд, российской системе высшего образования ближе опыт и модель высшего образования европейских стран, чем выше описанная тенденция к коммерциализации.

Ныне все системы высшего образования развитых стран мира вовлечены в глобализационные процессы. При этом большинство европейских стран учитывают опыт друг друга, что вовсе не означает унификации, единообразия их образовательных систем; они учитывают многообразие традиций, менталитет тех или иных народов и целых регионов мира. И нам представляется достойным сожаления тот факт, что часть деятелей высшего образования и политиков этих стран (в частности, в ФРГ) выступают за американизацию высшего образования, ссылаясь на то, что американские частные элитные университеты с высокой платой за обучение стоят выше в рейтинге элитных вузов, чем вузы ФРГ. Капитализация университета – существенный, но не единственный показатель его рейтинга. Не менее важными являются традиции университета; количество знаменитостей среди его выпускников, в первую очередь Нобелевских лауреатов; спрос на воспитанников университета, перспективы их карьеры и прочие показатели, которые достигаются за счёт взвешенного подхода к образованию и воспитанию студентов. Поэтому ещё большее сожаление вызывает тот факт, что и в нашей стране находятся сторонники огульной американизации высшего образования. Если мы хотим сделать Россию демократической страной, процесс коммерциализации высшего образования надо держать под контролем, раз уж нельзя избавиться от этого «побочного продукта глобализации».

В постсоветский период образовательная система России деидеологизирована, перестал существовать тоталь-

ный государственный контроль, идет процесс диверсификации образовательных программ и образовательных институтов, больше учитываются групповые и индивидуальные запросы населения. Это явное движение к плюралистической модели образования. Сегодня мы можем констатировать определенную конвергенцию образовательных систем России и стран Западной Европы и Северной Америки в рамках парадигмы плюралистической образовательной системы. Тем более это ощутимо с принятием Россией Боннской конвенции.

И, в сущности, это только частный случай конвергентных тенденций. Сегодня отмечается общее движение различных социально-политических структур к плюралистическим моделям, причем моделям открытым, в большей мере отражающим демократические процессы в современном мире. Эти изменения составляют часть общего мирового движения к возрастанию роли индивидуума как субъекта социального процесса, в чем выражается гуманизация и демократизация мирового социально-политического развития.

Конвенция мировых образовательных систем не исключает, а предполагает их плюрализм, их своеобразие. Нам не следует слепо копировать модели и формы западных образовательных систем, а тем более зигзаги их моды. Напротив, следует сохранять и развивать традиции лучших образцов. Это относится, в частности, к сохранению оптимального баланса между фундаментальными и прикладными учебными дисциплинами на основе дисциплин фундаментальных. Иначе мы рискуем растратить преимущества фундаментального образования, получаемого в элитных университетах страны. Пока это наше несомненное преимущество. Не удивительно, что по независимым экспертным оценкам, например, американского института Гурмана, МГУ лидирует среди университетов мира по уровню фундаментального образования (Аргументы..., 2004).

Беды нашей образовательной системы и нашей науки лежат в иной плоскости. Им нанесли огромный ущерб псевдореформы 90-х годов. Резкое уменьшение ассигнований на образование и науку под видом «реформ» привело к катастрофическому снижению уровня образования. В 2000 – 2005 годах имело место, по существу, замораживание роста вложений в образование и науку. Это означало лишь дальнейшее отставание России от передовых систем образования, особенно США и Японии, где расходы на образование во много раз превосходят соответствующие затраты России, причем не только в абсолютных цифрах (что еще можно было бы понять), но и в доле этих ассигнований в ВВП. Тем самым программируется дальнейшее отставание России в данной области, что неминуемо усилит деградацию культуры и экономики в целом.

Большинство специалистов по экономике и социологии образования не без оснований считает, что для ускоренного развития страны наиболее эффективны инвестиции в «человеческий капитал», в сферы образования и науки, что каждый доллар, вложенный в развитие науки и образования, в близкой перспективе оборачивается выигрышем по меньшей мере 10 долларов. Поэтому можно говорить о недальновидности правительств, которые, планируя бюджет, не увеличивают (и даже уменьшают) в нем расходы на науку и образование. Только в конце 2005 г. образование и наука в России были, наконец, провозглашены среди национальных приоритетов развития страны (многие страны сделали это значительно раньше).

Но нашу науку, нашу образовательную систему можно и нужно вывести из кризисного состояния. Несмотря на огромный ущерб, который они понесли от недофинансирования, сохранились опорные базы, антиэнтропийные узлы нашей науки и образовательной системы, ее стержневые опоры – научные школы. Пока в России есть еще вузы

и научные школы, имеющие высокие рейтинги в мировой системе образования и науки, необходимо, опираясь на них (и прежде всего на элитные вузы и академические институты), развивать систему образования и науки опережающими темпами. Если мы, конечно, не хотим остаться на уровне стран третьего мира! В современном мире сложился разветвленный рынок образовательных услуг, и мы должны более активно включиться в него, постоянно работая над повышением собственной конкурентоспособности.

Подлинное богатство России – это прежде всего не нефть и газ, а ее богатейшие культурные традиции; ее главный ресурс – люди – свободные, активные, творческие, образованные. Опираясь на мировой опыт и исходя из потребностей социально-экономического и политического развития России, можно определить, какова должна быть государственная политика России в области высшего образования. Прежде всего, необходим курс на постоянное увеличение инвестиций в область народного образования в целом, это – магистральный путь возрождения России с ее великими культурными, научными традициями. Нужна «точечная» поддержка способной молодежи, которая бы включала в себя поиск и отбор одаренных детей, талантливых юношей и девушек, главным образом, уже опробованным нами путем проведения конкурсов – региональных и общероссийских, олимпиад, присуждения грантов их победителям и призерам, чтобы они могли подготовиться к поступлению в элитные вузы страны (особенно это касается помощи одаренным детям, талантливой молодежи, живущей в провинции, в городах и селах, далеких от культурных центров).

Подводя итог всему сказанному, считаем нужным подчеркнуть, что покорное следование новейшим тенденциям в перестройке университетов приведет нас к фактической ликвидации университетского образования в России и выбьет страну из числа самостоятельных участников все-

мирной истории. Не допустить этого – пока в наших силах. Но для этого потребуется отказаться от «внеценностного» подхода, фактически означающего безоговорочное принятие наиболее одиозных форм глобализации вместе с их побочными продуктами, и предпринять энергичные действия по развитию и совершенствованию отечественного высшего образования – высшего в полном смысле слова, соответствующего «идее университета».

#### *Библиографический список*

Панфилова Т.В., Ашин Г.К. Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) // Общественные науки и современность. 2006. № 6. С. 88–93.

**С.И. Плаксий**

## **КАЧЕСТВЕННЫЕ ПАРАМЕТРЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Качественный потенциал российского высшего образования характеризует его конкурентоспособность. А она пока невелика. Так, на мировом рынке образовательных услуг Россия располагает долей в 5 % по количеству обучающихся зарубежных студентов (США – 28 %, Великобритания – 9 %). При этом иностранные студенты (включая и страны СНГ) приносят вузам России всего 120–140 млн. долларов США в год. Иностранные аспиранты составляют всего 3 % от общего их количества в российских вузах, в то время как в американских и европейских университетах доля иностранных аспирантов составляет около 10 %. При этом около половины иностранных аспирантов в России обучается бесплатно. В этой связи необходима объективная оценка состояния учебных заведений, независимый и всесторонний их аудит, определение рейтингов на основе понятных качественных критериев с учетом мнения студентов и работодателей.

Главные проблемы российского образования связаны с дефицитом финансовых и интеллектуальных инвестиций во все его уровни, с тем, что образовательная сфера явно отстает от вызовов XXI века.

В оценке качества российского образования вообще и высшего в частности важно не впасть в крайность. Это необходимо и при сравнениях с ситуацией в мире, прежде всего в развитых странах. Между тем такая тенденция наблюдается. Так, на презентации в Высшей школе экономики доклада Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» отмечалось, что основной задачей российской высшей школы является полная перестройка как экономической модели, так и содержательного наполнения. «Дело не в том, что российская система высшего образования изначально плохая. Дело в том, что она, принципиально не изменившись с советских времен, просто устарела. Постиндустриальное общество ставит другие задачи перед человеком и требует другого подхода к высшему образованию. «России еще далеко до страны, основанной на знаниях», – отметил один из авторов доклада, Д. Салми. «В российской образовательной системе сохраняется неадекватное представление о качестве образования, – добавил соавтор доклада Исак Фрумин. – Люди продолжают совершенствовать «наш самый лучший паровоз». Но паровоза в мире уже ни у кого не осталось. КПД паровоза можно поднять до 9 %, но остальные-то уже летают! Россия на 29-м месте по умению подростков использовать полученные знания».

В принципе, с этими словами можно согласиться. Но такой же оценки заслуживает высшее образование во всех странах, а не только в России. В развитых странах мира впечатляет финансирование, материальная база и, прежде всего, насыщенность компьютерами. Но более близкое знакомство показывает, что западные университеты имеют те же про-

блемы, что и российские (содержание образования, низкая эффективность новых компьютерных технологий в сравнении с затратами, отрыв обучения от реальных проблем, т.е. «знания не доводятся до уровня умения», и т.д.). Иначе говоря, КПД в вузах развитых стран также невысок – они пока тоже не летают. Образование нового качества только еще предстоит проектировать и создавать – как в университетах развитых стран, так и в России. Поле проблем во многом общее – наблюдается широкоаспектный, широкомасштабный кризис высшего образования во всем мире. А специфика России в том, что он наложился на экономическое неблагополучие и критически неблагоприятные инвестиции в высшее образование. Как отмечалось на Всемирной конференции по высшему образованию (Париж, 5–9 октября 1998 г.), проведенной ЮНЕСКО и ставшей итогом длительной аналитической работы не по принципу «сверху вниз», а «снизу вверх», «главная задача высшего образования заключается в обеспечении подготовки и образования с учетом длительной перспективы, а не только в том, чтобы удовлетворить ближайшие потребности рынка труда; оно должно обеспечить развитие личности и вклад каждого человека в социальное и экономическое развитие путем воспитания гражданской ответственности и подготовки «на протяжении всей жизни». До выполнения этой задачи еще далеко не только российской системе высшего образования, но и системам других стран мира. Предстоит длительная работа всего образовательного сообщества, чтобы на научной основе спроектировать и обеспечить подход к содержанию и формам высшего образования на основе предвидения ближайших потребностей, тенденций и вызовов. Эта работа во всем мире только начинается.

Есть три взаимосвязанных фундаментальных фактора, объективно снижающих качество российского высшего образования, строго задающих параметры возможного кори-

дора роста и не позволяющих подняться ему на новый уровень, адекватный вызовам XXI века. Это, во-первых, доля национального продукта, идущая на образование и науку, развитие человеческого потенциала в целом, на поддержание и развитие человеческого потенциала в России (на образование, науку, здравоохранение в России в 2000 г. трагилось в совокупности всего 6,15% ВВП, в 2002 г. – 7,34 %; в Европе в среднем – 12,65 %; в США – 14,9 %; Японии – 14,98 %), во-вторых, слабая восприимчивость экономики и общества к результатам научных изысканий, технологическим новшествам и инновациям, крайне низкая реальная оценка интеллектуального труда; в-третьих, снижение, значительное и усиливающиеся отставание от объективных современных требований временных затрат основных субъектов образования на реальный учебный процесс.

Бедственное положение основных объектов образования – большинства студентов и преподавателей – привело к неизбежному уменьшению временных затрат основных участников учебного процесса при объективном увеличении объема и сложности материала, необходимого к усвоению.

В последние 20 лет в развитых странах немалых успехов достигла математическая психология, одним из наиболее разработанных разделов которой становится теория обучения (начала которой были заложены еще в конце XIX века Х. Эббингаузом). В рамках этой теории доказано, что освоение сложных знаний и навыков носит пороговый характер. Иными словами, чтобы, например, студенту достичь определенного уровня знаний, необходимо определенное количество часов активной работы по усвоению материала, нужно пройти «критические черты» незнания и полужнания. Чтобы стать специалистом, студент в своем обучении должен осуществить качественный скачок в освоении и усвоении необходимой совокупности информации ради ново-

го качества своих знаний, умений, навыков и компетенций. А это совершенно невозможно без адекватных затрат времени как со стороны студента, так и со стороны преподавателя.

Современное содержание и технологии образования предполагают временные затраты на одного специалиста в 4–10 тыс. часов активных занятий студентов и примерно десятую часть таких временных затрат высоких профессионалов на каждого студента. В этом случае «критическое значение» качественного образования удастся преодолеть студентам со средними и выше способностями. Между тем сейчас эти временные затраты в реальности сильно отстают от желаемого, поскольку и преподаватели и студенты тратят значительную часть своего времени на другое. Как показали С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий, при использовании математических моделей в вузах наблюдается возможность у студентов качественно учиться как минимум наполовину. «Считая, что система высшего образования сейчас вкладывает в два раза меньше общественно необходимого времени, мы заведомо даем слишком оптимистическую оценку».

Причин «недовложения времени» в обучение студента как минимум две. Первая в том, что большинство работников высшей школы имеют очень маленькую оплату труда и вынуждены искать побочные источники доходов, больше устают, а поэтому меньше необходимого уделяют внимания студентам, научной работе и повышению квалификации. Вторая причина кроется в образе жизни студентов, большинство из которых также подрабатывают или вообще работают полный рабочий день. Следовательно, как делают вывод указанные авторы, «возможность получить полноценное образование имеет только каждый десятый студент. Эффективность системы образования понизилась по крайней мере в 10 раз».

Внимательно изучая в последние годы опыт университетов Германии, я понял, что там в целом качество высшего образования в среднем несколько выше, чем у нас. За счет чего? Преподаватели и студенты там по своему потенциалу не очень отличаются от наших, многие проблемы сходные. Но профессор получает как минимум 3 тыс. евро в месяц, является достаточно узким специалистом, а его аудиторная нагрузка намного меньше, но он работает в основном с малыми группами студентов и в диалоговом режиме; много внимания уделяет научной работе и контактам с фирмами, предприятиями; очень заинтересован в положительных откликах студентов, но не идет на компромисс в оценках, так как находится в конкурентной ситуации – его подпирает несколько молодых преподавателей. Студент изучает меньшее количество предметов, но более тщательно и со всех сторон с прохождением большего числа контрольных заданий; во время учебы, как правило, не работает; от его успехов и оценок в вузе больше, чем у нас, зависит его будущая первая работа и зарплата. В любом случае получается, что временные затраты на освоение той или иной дисциплины и специальности в целом в Германии больше, чем в России.

С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий на основе математического моделирования пришли к выводу, что при существующем в 1994–1995 гг. финансировании высшей школы она, как система, просто распадется уже к 2010 году, если резко не увеличить финансовые вложения примерно в 5 раз. А для того чтобы «начать серьезную структурную перестройку, позволяющую дать ответы в соответствии с вызовами XXI века на основе высоких технологий, нужны примерно в 12 раз большие затраты». При продолжающемся недофинансировании образования серьезные его последствия будут сказываться более 50 лет. И даже если количественные показатели будут относительно благополучны, то это неизбежно возможно только за счет

качества. Сейчас в России так и происходит: высокие «валовые показатели» системы высшего образования создают иллюзию относительного благополучия, скрывающую системный кризис и деградацию высшей школы.

В соответствии с математической моделью развития высшего образования получается, что из нынешнего состава студентов высококачественное образование смогут получить только наиболее талантливые и старательные 10 %, т.е. только около 80–85 тыс. выпускников российских вузов станут полноценными специалистами, отвечающими требованиям первой четверти XXI века.

Ученые высшей школы экономики провели специальное исследование в 313 государственных вузах и выявили, что менее 10 % из них придерживаются стратегии «максимальное качество». При этом выявился низкий уровень образования в 27,5 %, а высокий – в 31,6 % государственных вузах. Качество коррелируется со стабильным финансовым состоянием, а также и более высоким возрастом профессорско-преподавательского состава, что говорит об использовании в этих вузах «старой гвардии» высококвалифицированных преподавателей, устойчивости их состава. В эту группу вошли в основном уникальные московские и санкт-петербургские вузы, а также периферийные университеты со старыми традициями. Но трагедия заключается в том, что на них надвигается «кадровая катастрофа», которая пока в полную меру не осознается. В ходе исследования выявилось, что у администрации и преподавателей большинства вузов наблюдается завышенная самооценка – их руководители и преподаватели оценивают качество обучения в своих институтах, академиях и университетах как весьма высокое.

Иначе говоря, высококачественное высшее образование сегодня скорее не правило, а исключение, которое к тому же является результатом не системы, а в решающей степе-

ни индивидуальных усилий отдельных, наиболее талантливых, энергичных и мотивированных, с одной стороны, студентов, а с другой – преподавателей.

Эти и другие исследования показывают, что относительно высокие количественные показатели и приличное качество российского высшего образования не имеют твердой объективной современной базы, а держатся в основном на плечах «старой гвардии» высококвалифицированных преподавателей, мотивация которых сегодня в решающей степени связана с моральными, а не материальными факторами. Однако этих факторов явно недостаточно для обеспечения преемственности поколений преподавателей в высшей школе.

Кроме того, многоопытные кадры больше ориентированы на традиционные подходы в работе со студентами и на сравнительно медленное изменение содержания образования в ущерб инновационным подходам. Поэтому и качество они обеспечивают в традиционном понимании. Сейчас же нужен поиск нового качества высшего образования, основанного на инновациях и быстром обновлении адекватно вызовам XXI века. Суть нового качества высшего образования в его опережающем характере, который предполагает переход от проекции в образование уже накопленной культуры к максимально быстрому освоению новой информации, навыков и умений, пониманию процессов и явлений, освоению самой методологии и методов познания.

От «образа» как подобия, от «адаптивно-дисциплинарной модели образования», в которой, как писал известный философ Э.В. Ильенков, обучаемому «предлагают знания – истины – в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом на экзамене из этой памяти извлечь в том же самом виде», к «образу» как предвидимому результату. В этой модели человек учится обладать

уже известными знаниями, что, естественно, тоже необходимо, но в нем не развиваются способности осмыслить еще не осмысленное другими.

В новом качестве образования как опережающего акцент должен ставиться не на усвоении готовых и устоявшихся знаний, а на развитии мышления через последовательную и систематическую тренировку творческих, исследовательских умений и навыков, способности осваивать все новое. Поэтому обучать надо прежде всего методологии, методам, синергетическим подходам.

Основными приоритетами высшей школы следует считать приведение содержания, принципов организации и технологий образования в соответствие с экономическими, социальными, технологическими и экологическими вызовами XXI века. Высшее образование должно носить опережающий характер, т.е. ориентироваться на будущее исходя из долговременных перспектив. Это необходимо хотя бы потому, что нынешним студентам активно жить и работать до середины века. А поэтому учить надо тому, что будет необходимо не только сегодня, но и через 10, 20, 30 лет. Для этого требуется определить ядро перспективных знаний и компетенций в целом и по каждой специальности.

Доведем ситуацию до абсурда: возьмем абсолютно все контролируемые показатели аккредитации и лицензирования и предположим, что все они выполняются по максимуму: в вузе много помещений, компьютеров, книг в библиотеке, все штатные преподаватели и они на 100 % имеют степени и звания, издают монографии и учебные пособия, в вузе финансируется наука, но при этом преподавателям нет дела до студентов и, приходя на занятия (предметы в учебном плане), они несут всякую чепуху. Можно ли говорить о качестве? Но ведь все формальные показатели соблюдены. Или они говорят абсолютно правильные вещи, но слишком тихим голосом, или очень скучно, высокомерно и т.д. Эф-

фekt тоже будет близкий к нулю. Возьмем другую сторону: преподаватели и все вышеуказанные показатели великолепны, но студентов знания не интересуют. Опять ни о каком качестве результата не может быть и речи. Следовательно, суть качества образования, во-первых, в его содержании, во-вторых, в профессионализме и мотивированности преподавателя, в-третьих, в способностях, подготовленности, усилиях и мотивированности студентов. А высшее качество образования, помимо всего перечисленного, вообще предполагает творчество и одержимость всех его активных субъектов. Как это измерять? Для чего я об этом говорю? Во-все не для того, чтобы опровергнуть необходимость применения показателей, отражающих некоторые измеримые показатели условий качественного образования, а к тому, что надо ставить перед собой и сверхзадачу – пытаться найти способы понять, определить и замерить главные признаки качества образования.

Качество образования как результат определяется содержанием, системой, организацией, процессом усвоения обучения и воспитания, а также способностями, адекватностью и мотивацией всех его субъектов. Но реально оно возникает только в связке деятельности преподавательского состава и студентов.

При этом преподаватель содействует учению в рамках коридорных возможностей, предлагает к освоению определенную совокупность знаний, умений, навыков, компетенций, т.е. содействует учению. Усваивает же образовательный продукт только сам студент в процессе учения. Коня можно подвести к водопою, налить хорошую воду, но нельзя заставить ее пить, если он сам этого не хочет или не умеет. Сердцевина качества образования в качестве учения самих студентов.

Для того чтобы качественно образоваться, студент должен иметь соответствующие способности, уметь, хотеть

учиться, затрачивая необходимое время и силы на обучение. В решающей степени качество результата образования скрывается в конечном итоге именно в этих параметрах потенциала и реальной деятельности студента.

Нравится нам или не нравится, но необходимо констатировать факт, что дидактическая система, господствующая в вузах России, во-первых, не является студентоцентричной, т.е. не сориентирована на студента как на личность, а во-вторых, дает выпускникам малоэффективный информационный уровень профессионального образования, ведь для России типично авторитарное обучение, когда ведущей является формирующая деятельность преподавателя, а массовым ведомым – студент. При этом основная часть учебного процесса тратится на лекционные курсы, групповые консультации и семинары, тогда как львиную долю времени ораторствуют преподаватели, а студенты слушают и молчат. Это и есть информационный тип обучения с усвоением информации на уровне восприятия и запоминания общих представлений об изучаемом. При такой вербальной форме предъявления информации, даже когда занятия ведет опытный лектор и хороший методист, в памяти у большинства студентов через несколько месяцев остается от 3 до 10 % информации. Поэтому для типичного выпускника российских вузов характерна неустойчивость знаний, профессиональная некомпетентность и неумение адекватно решать профессиональные задачи. Только наиболее талантливые и старательные выпускники вузов, не только под руководством преподавателя, но и самостоятельно серьезно обучающиеся, поднимаются выше уровня профессиональной полуграмотности.

Выход – в создании информационно-обучающей среды для самоучения студентов, в которой им предлагаются тщательно проработанные учебно-методические комплексы по каждой дисциплине. Они должны служить путеводителя-

ми аудиторных и внеаудиторных занятий студентов. На их базе должно происходить постепенное сокращение объема лекционных и семинарских занятий и увеличиваться формы текущего и промежуточного контроля, в том числе через технологичное и всеобщее тестирование.

Учебно-методические комплексы по дисциплинам, а в будущем междисциплинарные должны быть направлены на развитие и использование всех шести типов интеллекта (вербального, визуального, логического, творческого, физического, эмоционального). Нынешние научные разработки в области интеллекта, как показывает в своих работах И.М. Ильинский, уже сегодня есть база для создания специальной дисциплины, а также методик, учебных пособий, позволяющих обучать новое поколение не только запоминанию готовых знаний, но и переходу к пониманию. «Чему надо учить, что надобно непременно не только знать, но и понимать – вот в чем... заключается суть кардинального революционного преобразования образования в XXI веке».

#### ***Библиографический список***

Плаксий С.И. Качественные параметры высшего образования // Знание. Понимание. Умение. 2004. № 4. С. 19–24.

## **ПЕРЕЧЕНЬ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ХРЕСТОМАТИЙНЫМИ ТЕКСТАМИ**

1. Выделите базовые понятия, используемые авторами текстов для характеристики описываемых событий, процессов. Дополните данные понятия другими, расширяющими понимание обсуждаемой проблемы. Используя педагогические словари и энциклопедии, дайте определение всем понятиям.

Оформите проработанные вами понятия с определениями в виде понятийного словаря.

2. Расположите факты, события, процессы в хронологической последовательности.

3. Выделите периоды становления, развития, функционирования процессов.

Укажите критерии, положенные вами в основу предложенной периодизации.

4. Составьте аннотированное описание представленных в хрестоматии текстов по проблеме ...

5. Подберите тексты, статьи расширяющие содержание предложенных в хрестоматии текстов по проблеме ...

Составьте их аннотированное описание.

6. Составьте картотеку с библиографическим описанием статей по проблеме...

7. Составьте список персоналий, внесших значительный вклад в развитие...

Охарактеризуйте кратко вклад каждого ученого, педагога, писателя, политического деятеля в развитие указанных процессов.

8. Выделите и обоснуйте критерии для сравнительного анализа содержания хрестоматийных текстов (указать название).

9. Выполните сравнительный анализ хрестоматийных текстов по предложенным вами критериям.

10. Классифицируйте события, процессы, изложенные в хрестоматийном тексте (название), как причину и / или следствие других событий, процессов. Обоснуйте свою позицию путем установления хронологии событий, фиксации взаимосвязей, раскрытия отношений субординации.

11. Выполните эссе по мотивам хрестоматийных текстов (название).

12. На основе прочтения хрестоматийных текстов (название) и дополнительной литературы выполните реферат на тему...

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»**

1. Вульфсон Б.Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур: учеб. метод. пособие / МПСИ. М.: Изд-во МПСИ, 2009. 74 с.
2. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. М.: Изд-во УРАО, 2003. 232 с.
3. Вульфсон Б.Л. Становление сравнительной педагогики как науки // Педагогика. 1995. № 2. С. 100–107.
4. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 296 с.
5. Джурицкий А.Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Гардарики, 2008. 383 с.
6. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие. М.: Владос, 2003. 240 с.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994. 198 с.
8. Назарова Н.М., Моргачёва Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., стереотип. М.: Академия, 2012. 336 с.
9. Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики // Перспективы. Вопросы образования. 1989. № 2 (66). С. 15–30.
10. Парамонова Л.А., Протасова Е.Ю. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 240 с.
11. Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. 576 с.
12. Сорокова М.Г. Современное дошкольное образование: США, Германия, Япония: актуальные проблемы и пути развития. М., 1998.

13. Титов В.А. Сравнительная педагогика (конспект лекций): пособие для подготовки к экзаменам. М.: А-«ПРИОР», 2008. 156 с.
14. Фуряева Т.В. Сравнительная педагогика детства: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальностям: 030900 «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск: КГПУ, 2004. 463 с.

---

Корректор *М.А. Исакова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 17.09.13.  
Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 30,75