

Л. Н. Данилова



РАЗВИТИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШВЕЙЦАРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

УДК 37.032

ББК 74.03(3)(4Шва)

В статье рассматривается история развития школьного дела в Швейцарии с 50-х по 90-е гг. прошлого века, выявляются мотивы, предпосылки и этапы школьных реформ данного периода, характеризуется их содержание.

Ключевые слова: школьные реформы, школьное образование в Швейцарии, децентрализованное управление, расширение образования, выравнивание образовательных возможностей.

L. N. Danilova

DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION IN SWITZERLAND IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article deals with the history of school system in Switzerland from 50's to 90's of the twentieth century, with some motives, preconditions and stages of school reforms in this period, with its content.

Keywords: school reforms, school education in Switzerland, decentralized education, the expansion of education, equalization of educational opportunities.

Швейцария — это федеративная республика, состоящая из 26 кантонов, каждый из которых относится к какой-то из трех культурных частей (немецко-, франко- или италоязычной). Каждый кантон является автономной единицей, обладающей широкими административными полно-

мочиями. Следует пояснить, что образовательная система этого государства складывалась под влиянием педагогической мысли и образовательной практики соседних государств. Принцип культурного суверенитета кантонов обусловил тот факт, что становление и развитие образования в них протекало

по-разному. Задавшись вопросом, с какого времени можно, например, рассматривать историю школьного дела всей Швейцарии, Ф.-П. Хагер пришел к заключению, что так как школа стала государственным учреждением только в конце XVIII в., то именно появление народных школ положило начало выделению национального общего образования в этом государстве [7]. В предисловии к труду «История воспитания, образования и школы в Швейцарии в XIX и XX вв.» Г. У. Грундер и коллеги отметили, что эта история «изучена выборочно, и во всех исследованиях проработаны только отдельные аспекты образования на разных уровнях» [6. С. 9], т. е. целостной картины развития школьного дела в государстве нет и у самих швейцарцев. Поэтому обратимся к небольшому и относительно недавнему периоду истории и попробуем проследить основные цели, содержание, предпосылки и этапы развития здешней школы на протяжении второй половины XX в.

Система образования в Швейцарии во многом уникальна и заслуживает самого пристального внимания. Однако, чтобы понять ее своеобразие и специфику развития школы, первоначально необходимо пояснить основные особенности здешнего управления образованием.

Швейцарское образование децентрализовано. Принцип федерализма в образовании с ограниченными полномочиями государства привел к построению в стране многосторонней и неоднородной системы. Ответственность за образование (в порядке ее усиления) федерация, регионы и коммуны делят между собой. Вопросы до-

школьного, начального и неполного среднего образования традиционно находятся в ведении кантонов, а потому естественно, что в каждом из них имеется собственный региональный глава департамента образования. На уровне полного среднего образования компетенции разделены. Гимназии и другие общеобразовательные школы подчиняются кантонам, профессиональные школы второй средней степени отданы в управление федерации.

Характерной особенностью управления образованием в Швейцарии является отсутствие национального министерства по делам образования; его функции отчасти выполняет Швейцарская конференция региональных глав образования (EDK). Этот орган обладает весьма ограниченными законодательными полномочиями, поэтому автономия кантонов в образовательной сфере очень велика. Конференция выпускает межкантональные соглашения, или конкордаты, которые имеют обязательную юридическую силу, но решают только те задачи, решить которые кантоны не могут самостоятельно. С 1970 г. EDK координирует образовательную политику всего государства, благодаря чему кантоны придерживаются относительно единых норм по школьному возрасту, продолжительности обязательного и среднего образования и началу/окончанию учебного года.

Итак, как развивалась швейцарская школа во второй половине XX в.?

После войны вся Европа медленно восстанавливалась от разрушений, и только Швейцария продолжала совершенствовать почти неповрежденную экономическую и социальную систему.

В отличие от большинства государств Европы, конец 40-х — начало 50-х гг. она пережила уверенно и даже на подъеме. Война не оставила глубоких следов на развитии ее социальных институтов, в том числе и школы. Если для большинства стран эти годы стали периодом восстановления или обновления образования, то в Швейцарии новая волна школьных реформ стартовала только в 60-х, а период, предшествовавший этому времени, характеризовался стабильностью развития школы и лишь точечными изменениями.

Вслед за известным американским социологом образования Томасом Попкевицем, анализирующим американскую реформу 60-х гг., мы тоже рассматриваем развитие швейцарской школы как реакцию на 4 фактора в трансформации общества: возросшая профессионализация, повышенный интерес к науке, динамическое расширение экономики и духовная надежда, вызванная окончанием Второй мировой войны [2]. Рассмотрим, как они сказывались на развитии швейцарской школы:

1. **Возросшая профессионализация общественной жизни.** Как и в США, после войны большим авторитетом в швейцарском обществе пользовались ученые. Важность их знаний наглядно доказывали события в соседней Германии, где нацистами была устроена селекция деятелей науки. Именно на ученых рассчитывала Германия, ожидая создания сверхмощного оружия, призванного изменить ход и результат войны. В результате ряд ученых, успевших спастись от фашистского режима, осели в Швейцарии. Другим, еще более ярким доказатель-

ством значимости научных знаний и профессионализма стал запуск Советским Союзом в 1957 г. первого искусственного спутника Земли в космос. Это обстоятельство говорило о техническом превосходстве СССР, что в условиях холодной войны воспринималось как признак будущей победы страны Советов. Таким образом, именно ученым отводилась видная роль в культурном, экономическом и даже политическом развитии общества. «Движение школьной реформы было частью этой согласованной попытки сделать социальные институты действенными, эффективными и в то же время ответственными за требования социального равенства» [2. С. 195]. Школа должна была стать ответственной за меняющиеся знания в науке и технологиях, от которых зависело преобразование общества в будущем.

2. **Наука в культурном и материальном производстве.** Профессионализация знаний была напрямую связана с фактором важности науки для культурной и экономической жизни страны. Послевоенная наука стимулировала бурный рост технологий и промышленности. Это также сказалось на обновлении целей и содержания образования, методов и форм педагогического процесса (популярность в это время приобрели ученические научные сообщества и метод исследовательских проектов в изучении естественно-научных дисциплин).

3. **Изменения в отношениях экономики и культуры.** Технический прогресс требовал от общества признания ценности науки и технологий и подготовки граждан нового типа, ориентированных на науку и технику,

становившихся основой экономики. Новый взгляд на общество менял и взгляд на человека: индивид теперь воспринимался как владелец собственных задатков и способностей. В педагогике это вылилось в идею, согласно которой образование должно помогать детям развивать их задатки, использовать способности для улучшения своего социального положения и, тем самым, усовершенствовать общество. Теоретически эта идея предлагала путь преодоления проблемы социального неравенства. На практике она выливалась в проекты выявления и содействия одаренным учащимся.

4. **Духовная надежда.** Этот фактор поддерживал экономические изменения на психологическом уровне. Сразу следует уточнить, что для Швейцарии это была другая надежда на обновление, чем в странах, участвовавших в войне. Швейцария пережила до конца войны, так и не вступив в нее, поэтому не испытывала идеологического давления, не видела гибели, разрухи и голода, и среди населения распространилась убежденность в собственной исключительности: то, что государству удалось сохранить нейтралитет, заставило швейцарцев поверить в избранность нации и ее особый исторический путь. Прежде всего, это сказалось на развитии экономики. Производство и благосостояние после 1945 г. стали стремительно увеличиваться, и это увеличивало уверенность государства и общества в преодолении социального расслоения, в улучшении положения женщин, сельских жителей, беженцев и мигрантов, в достижении других демократических целей. Экономический прогресс при

растущих доходах населения вызывал спрос граждан на образование, причем граждан из самых разных слоев.

Исходя из этих факторов, можно определить и мотивы школьных реформ 60–70 гг. Они классифицируются на 2 группы: первые были представлены стремлением к повышению эффективности национальной образовательной системы, вторые — мотивами расширения образовательных возможностей учащихся. Первую группу аргументов истории называют экономическими, вторую — социальными [1].

Экономические мотивы обновления швейцарской школы во многом были осознаны под влиянием США, где понимали значение естественнонаучных знаний для роста вооружений и социально-гуманитарных знаний для развития экономики и идеологии. В правильности этого подхода Западную Европу убедил факт запуска советского спутника. Тогда американцы первыми заговорили о советском образовании как одной из причин подобного успеха. Уже в тот год Конгресс США создал специальную комиссию по изучению достижений СССР в сфере образования, результаты работы которой вылились в специальный отчет с красноречивым заголовком «Что знает русский Иван, и чего не знает наш Джонни».

Понимание успехов в образовательной системе как фактора технического и экономического развития государства со временем привело к волне образовательных реформ во всех капиталистических странах. Одной из них стала Швейцария, где «холодная война» и первый полет в космос ста-

ли аргументами политиков в пользу усовершенствования образования и вызвали появление инновационной образовательной политики.

Впрочем, надо отметить, что это были не единственные предпосылки обновления швейцарской школы с 60-х гг. Так, в 1960 г. под эгидой ЮНЕСКО в нескольких государствах проводилось международное сравнительное исследование образовательных возможностей граждан. Оно выявляло значимость образовательной системы для получения социального статуса и одновременно указывало на значительное расхождение образовательных шансов в Швейцарии. Несколько лет спустя в свет вышли очерки известного там журналиста и писателя Альфреда А. Хэслера, озаглавленные «Беда школы в государстве благосостояния». Они заставили швейцарских ученых обратить внимание на проблемы поиска и содействия одаренным детям, школьной селекции и доступа к высшему образованию.

В 60-х гг. педагогическое содействие талантливым учащимся почти повсеместно в Европе стало восприниматься как важная мера интенсификации будущего экономического развития государства. Дети начинали рассматриваться как стратегический ресурс государства. Однако в Швейцарии, как и в других немецкоязычных странах, этот вопрос связывался с воспитанием элиты, что противоречит ценностям равноправия. Таким образом, долгое время он не мог быть решен именно на философском и политическом уровне. Чуть ли не единственным итогом здешних дискуссий

на тему одаренности в 60–70-х стало открытие средних школ и гимназий в сельской местности, чтобы расширить доступ к среднему образованию.

Вторая группа мотивов реформирования национального образования — социальная. В образовательной политике, отражавшей эти мотивы, преобладали две ведущие идеи изменений: идея использования резервов одаренности и призыв к равенству образовательных шансов (во франкоязычной части Швейцарии этот постулат получил название «демократизация образования»).

В основе социальных мотивов лежит мнение о социальном равенстве людей, а значит, и об образовательном равенстве учащихся. Дело в том, что после войны Швейцария одной из первых в Европе перешла к созданию государства всеобщего благосостояния. Так называют модель общества, осуществляющего широкий спектр программ помощи непривилегированным слоям населения. Поэтому правительство должно было заботиться о предоставлении возможности получить достойное образование всем категориям учащихся.

Характерно, что вопрос отношения к одаренным рассматривался и в социальных, и в экономических мотивах, поскольку выравнивание образовательных возможностей предполагает воспитание каждого в соответствии с его потребностями и способностями и одновременно опровергает представление об одаренности как явлении, обусловленном положением человека в обществе. Научное обоснование соответствующей образовательной политики включало дифференциацию

школьной структуры и содействие социальной среды для уменьшения влияния неблагоприятных внешних условий. На практике оба мотива привели к следующим изменениям в школе. Реакцией образования на трансформации в науке, политике и экономике стали тенденции расширения (экспансии) и дифференциации [5].

Образовательные реформы, направленные на выравнивание образовательных возможностей учащихся, коснулись начальной школы, на выпуске из которой ученики подвергались дифференциации по уровню способностей.

В некоторых кантонах на ступени среднего образования были приняты попытки создания объединенной школы, призванной помочь взаимодействию различных типов школы. Основным образовательным принципом этой школы стала индивидуализация обучения и воспитания, реализуемая в регионах по-разному. Так, в Берне учащимся разрешалось выбирать предметы и учебные курсы, чтобы привести учебный процесс в соответствие с интересами и потребностями учеников. Во франкоязычных кантонах сочетали тенденции всех образовательных уровней в одном образовательном направлении, примером чего служит модель «цикла ориентации», напоминающая германскую и австрийскую ориентационную ступень. Надо заметить, структура школьного образования к этому времени мало изменилась с конца XIX в., но реформы швейцарской школы 60–70-х гг. зарекомендовали себя как период важнейших перемен в школьной структуре.

Если прежде в кантонах имелось, как правило, всего по одной кантональной школе, расположенной в столице, то в 60-х гг. резко увеличилось количество гимназий, а значит, и число выпускников полной средней школы (число выпускников с аттестатом вузовской зрелости удвоилось в период с 1960 по 1970 г., а затем снова выросло вдвое к 1980 г.).

Подобная количественная экспансия сопровождалась созданием нового типа школы — дипломной средней школы, само название которой подчеркивало ее предназначение: по принципу работы специальных образовательных учреждений она готовила учеников к непосредственной профессиональной деятельности. Она появилась в 70-х гг. и была введена в 19 кантонах уже к 1988 г. как разновидность реальной школы. Подчеркивалось, что особую значимость она имеет для девушек, так как их позиции в образовательной системе все еще были неоплачиваемы с положением юношей. И действительно, из 6500 учащихся этих школ по стране 4/5 составляли девушки [8]. Новая школа должна была примыкать к обязательной начальной школе, предлагать 2–4-летнее образование — общее и допрофессиональное. Содержание включало обязательные базовые дисциплины и обязательные предметы по выбору, в основном относившиеся к профессиональной подготовке и практике, а также факультативы. Имея диплом такой школы, выпускник мог поступить в следующее специальное учебное заведение или начать работать. Эти и другие меры были призваны расширить образовательные возможности детей и сгладить элит-

ный характер гимназий, объединив его с профессиональной ориентацией подготовки школьников. Введение дипломной школы нашло массу противников. Критики отмечали отсутствие потребности в ее создании, поскольку ступень начального профессионального образования уже была представлена другими типами школ. В результате возникшей конкуренции и этих нападков дипломные школы были постепенно подвергнуты реструктуризации и преобразованы в другие типы.

Еще к 1950 г. доли девочек и мальчиков в школьной системе уравнились. При этом любопытно, что проблема образования девочек до 60-х гг. не поднималась. В образовательных дискуссиях, посвященных вопросам содействия одаренным, речь велась в основном о сельских школьниках, лишенных многих образовательных возможностей в силу их удаленного проживания, а также о детях из нижних социальных слоев в опровержение теории о социальном происхождении одаренности. Женская одаренность почти не упоминалась, что вполне естественно, если учесть медленное развитие эмансипационного движения в Швейцарии.

В связи с подобным пониманием социального положения женщин, вопрос о выравнивании квот девушек и юношей в гимназиях также долго не поднимался. Когда в 60-х гг. после «спутникового шока» в Швейцарии, как и в других развитых государствах, заговорили о резервах одаренности, было проведено исследование гендерных различий в школьном содержании образования. Сравнение учебных планов показало, что девочки в течение курса обязательного образования полу-

чали в сравнении с мальчиками примерно на 140 ч. меньше занятий математики, на 160 — природоведения и родного языка, на 120 — географии и черчения, на 180 — краеведения, истории и обществоведения, на 190 ч. — физкультуры, зато на 600—1000 ч. больше рукоделия и на 120 ч. — домоводства [4].

Носитуацияменялась.Расширение образовательных возможностей женщин было вызвано актуальными потребностями промышленности и науки в высококвалифицированных кадрах. Страна нуждалась в инженерах, архитекторах, специалистах технических и естественно-научных областей знания, под которыми исторически подразумевались мужчины. Это однако не мешало девочкам стремиться в школы средней ступени, открывающие дорогу к высшему образованию: постепенно и незаметно образовательные возможности швейцарских девушек были расширены под влиянием перемен в самом обществе, но без соответствующей целенаправленной образовательной политики государства.

Итак, расширение образовательных возможностей быстро приводило к изменению положения в школе отдельных категорий учащихся, прежде всего, девочек и сельских школьников. Несмотря на все позитивные перемены, равенство образования так и не было достигнуто в материальном и национальном плане: самыми ущемленными в образовательной системе категориями до конца XX в. оставались дети из нижних социальных страт и дети мигрантов.

Проблема образования учащихся иностранного происхождения в Швейцарии уходит своими корнями

в историю государства. Высокий уровень мигрантов в цюрихских школах был отмечен еще в конце XIX в., но как педагогическая проблема обучение иностранцев стало рассматриваться в Швейцарии только с 60-х гг. XX в. В прошлом столетии здесь было отмечено 2 волны миграции: в первой половине сюда хлынул поток трудовых мигрантов из Италии и Испании, во второй — из Португалии, Югославии и Турции. Это социально-политическое явление постепенно сказывалось на функционировании образовательной системы: доля детей, для которых один из официальных языков Швейцарии не является родным, в среднем по стране составляет 20 %, это значит, что есть кантоны с более низкими и более высокими показателями мигрантов. Первые работы, подтверждавшие ущемление образовательных прав иностранцев на уровне самой системы, появились во второй половине XX в. О том, как бороться с этой проблемой, швейцарская педагогика еще не знала, но уже тогда было очевидно, что дифференцированной школьной системе осуществлять интеграцию в ней иностранцев гораздо сложнее, чем единой.

В 80-х гг. пересмотр школьного законодательства стал реакцией кантонов на ведущие социальные перемены того времени. В школьных законах наконец-то устанавливалось равенство полов в образовании, в обязанность общин и государству вменялось организовывать бесплатную специальную педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями, в школу вводилась психологическая служба, уменьшалось количество учеников в классах в соответствии с требованиями

ми индивидуализации. Обязательное образование теперь распространялось на 9 лет школы, в структуру которой стали входить и детские сады.

В то же время законодательно были расширены права родителей, благодаря созданию основ для введения в швейцарских школах родительских советов. Также закреплялось право родителей на участие в делах школы, основной формой которого должны были стать родительские собрания. Демократизация управления образованием коснулась и самих учеников, которым разрешалось самоуправление и участие в различных ученических объединениях.

С 80-х гг. наметилась и тенденция усиления преемственности между элементарной и начальной ступенями. При пересмотре построения образования на переходном этапе особую значимость приобрели такие вопросы, как раннее педагогическое содействие детям, возраст первокурсников, использование новых технологий в предшкольной подготовке, воспитание особо одаренных детей, подготовка к школе детей-иностранцев. Характерно, что в детских садах подготовка сводилась не столько к формированию у детей отдельных навыков и умений, необходимых для успешного начала школьного обучения, сколько к выработке у них благоприятных психологических установок на предстоящий переход в школу. Она протекала в форме игровых уроков и была направлена также на развитие мышления, памяти, внимания, наблюдательности, усидчивости, ответственности ребенка за результат учебной деятельности.

Как и в соседних странах, во второй половине XX в. распространение получили концепции полудневной школы. Школы продленного дня в Швейцарии предлагают ученикам педагогическую поддержку и заботу в течение всего дня, т. е. учебный день значительно продлевается. Работают они по кантональным учебным планам, и учащиеся могут посещать дополнительные занятия (музыкальные занятия, уроки драматического мастерства, занятия со специальным педагогом и т. д.). В связи с этим каждая община пытается разработать собственную программу, отвечающую потребностям и интересам ее учащихся, количество которых, кстати, может очень отличаться: от 4 учеников до 150 и более на одно учебное заведение. При всем разнообразии программы школ продленного дня делятся на обязательные и добровольные. Обязательные программы составлены с учетом распределения воспитательного времени на основное и дополнительное. Основное охватывает обычный учебный процесс, обед и выполнение домашних заданий — в эти временные отрезки все учащиеся должны находиться в школе (чем, собственно, и объясняется характеристика обязательности). Посещение занятий в дополнительное образовательное время носит уже добровольный характер. Непременным элементом подобных концепций является интеграция домашних заданий в классную учебную деятельность. Занятия в таких полудневных школах ведутся в течение 5 дней в неделю, базовое время занимает промежуток с первого урока (8.30) до 16 часов. Любопытно,

что дополнительное время распределено как на вторую половину дня, так и на утро: многие учащиеся приходят в школу уже к 7.00, после обеда здесь можно задержаться до 18.00 — это очень удобно для тех родителей, кто вынужден рано уезжать на работу и занят до самого вечера, так как они могут быть спокойны, что их дети находятся под присмотром квалифицированных педагогов, что уроки у них выполнены, сами они поужинали и с интересом и пользой проводят время.

В так называемых добровольных полудневных школах родители определяют самостоятельно, какое время их ребенку следует проводить в стенах школы: только урочное или также дополнительное. Здесь домашние задания под присмотром педагога выполняют лишь те ученики, родители которых выбрали для них дополнительные воспитательные «предложения». Руководить выполнением домашней работы (хотя в данных условиях определение «домашняя» не соответствует действительности) может отдельный учитель или его помощник. Школа и родители в полудневной концепции рассматривают друг друга в качестве партнеров, поэтому школа требует участия последних в своей образовательной деятельности. Принципиально, что организация свободного времени и дополнительных занятий является частью общепедагогической концепции образовательного учреждения.

В то же время в рамках выравнивания образовательных возможностей государство обратилось к решению проблемы содействия детям-инвалидам. Надо сказать, становление систем специального образования в Европе

связано с введением закона о всеобщем начальном образовании. Обязанность государств обучать всех, без исключения, детей вынуждала их создавать параллельные системы для тех, кто по состоянию здоровья не мог учиться на общих основаниях. В Швейцарии первые специальные школы возникли еще в начале XIX в., но только в 1960 г. закон гарантировал инвалидам право на полноценное обучение и развитие, после чего по всей стране стали создаваться частные и государственные специальные заведения.

В 80-х гг. распространение получила теория, что развитие в среде здоровых сверстников более эффективно содействует подготовке детей-инвалидов ко взрослой жизни, после чего наметилась тенденция их включения в учебно-воспитательный процесс массовой школы. На уровне кантонов и коммун стали появляться разнообразные интегрированные школы. Однако, несмотря на рост интеграции, число учащихся специальных учебных заведений продолжало увеличиваться. В массовые школы обычно направлялись дети с легким и средним уровнем нарушения здоровья, и регулярная школа была доступна не всем учащимся с особыми потребностями.

Новая волна реформ в швейцарском образовании стартовала в 90-х гг. после пересмотра государственного законодательства. Еще с 1997 г. во многих кантонах началась перестройка старшей школы. Ее программа была разработана EDK, подтверждена постановлением федерального правительства и межкантональным соглашением. С этого времени кантоны при разработке учебных планов опираются на рамочный учеб-

ный план 1994 г., выделяющий девять обязательных учебных предметов или групп предметов, составляющих содержание гимназического образования (семь базовых дисциплин и блоков, один специальный предмет и один предмет дополнительного выбора).

Анализ показывает, что к концу 90-х гг. обновление общего образования коснулось следующих сфер:

1. **Образовательное пространство.** Школам необходимо больше пространства для своей деятельности (территориального, организационного, материального и т. д.).

2. **Школьный профиль.** От образовательных учреждений ожидалось, что они будут создавать и развивать свой профиль, соответствующий интересам учащихся или потребностям окружающей местности.

3. **Школьная администрация.** К удивлению зарубежных экспертов, до этого времени многие швейцарские школы обходились без формального школьного руководства. В информационном обществе их деятельность становилась непродуктивной, а потому требовалось введение администрации повсеместно. Она должна работать на принципах руководящего обучения, демократизации и открытости. Работа по подготовке школьных администраторов проводилась в центрах повышения квалификации и на педагогических факультетах.

4. **Управление школьным образованием.** Пересмотр стратегий управления, на который постепенно выходила Швейцария, требовал одновременного реформирования органов надзора в сфере школьного образования. В тесном сотрудничестве со школьной ад-

министрацией они должны замерять и отслеживать качество деятельности каждой школы, чтобы не только иметь представление о ее работе, но и находить пути и методы повышения этого качества. Таким образом, органы управления четко подразделялись на органы контроля и консультирования, со своими функциями и полномочиями.

5. **Управление качеством образования.** Его главными инструментами становились эвалюация и стандартизация образования, которые широко обсуждались к этому времени в других европейских странах.

6. **Реорганизация средней ступени I.** И власти, и педагоги признавали селективный характер средней школы и его пагубное влияние на образовательные карьеры многих учащихся. Решить эту проблему можно было отказом от распределения учеников по специализированным направлениям и переходом к интегрированной

школе, отстаиваемой социалистами.

7. **Усовершенствование учебных планов и программ.** Введение информатики и английского языка в начальных классах, выделение базовых компетенций и переход на полудневную форму обучения потребовал пересмотра документов, определяющих содержание образования [3].

В конце 90-х в немецкоязычной части страны было проведено исследование, выявившее, что в большинстве регионов школьные реформы касались темы качества и структуры школьного образования. То же исследование показало, что кантоны очень отличаются друг от друга «по плотности и темпам реформ». Эти и другие усовершенствования привели к значительным изменениям швейцарской школьной системы, однако картина изменений была бы во многом иной, если бы не децентрализация управления образовательной системой.

Список литературы

1. Педагогика народов мира: История и современность / под ред. К. Салимовой и Н. Додде. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 576 с.

2. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть / знание в образовании, подготовке учителей и исследовании / Т. Попкевиц; Пер. с англ. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 366 с.

3. Büeler X., Maag-Merki K. Schulentwicklung in der Schweiz // Pädagogik. — 2002. — № 5. — S. 43–47.

4. Erhebung über die Lehrpläne in den Volksschulen: Enquête sur les programmes scolaires / Bund Schweizerischer Frauenvereine, 1967. — 229 p.

5. Gretler A. Schweiz // Die Schulsysteme Europas / H. Döbert, W. Hör-

ner, W. Mitter (Hrsg.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. — Hohengehren, 2004. — S. 470–485.

6. Grunder H.U., Badertscher, H. Geschichte von Erziehung, Bildung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. — Bern, 1997. — 513 S.

7. Haider G., Eder F., Specht W., Spiel C. Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission / Erstfassung vom 17. Oktober 2003. — Wien: BMBWK, 2003. — 127 S.

8. Heidenheimer A. J. Disparate ladders: why school and university policies differ in Germany, Japan and Switzerland. New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. — 382 p.