

Цзун Чэнцзюй

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕРНИЗАЦИИ  
СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ  
В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.**

13.00.01 – общая педагогика,  
история педагогики и образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
диссертации на соискание учёной степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель: Денисова Рутения Робертовна,  
доктор пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «АмГУ»

БЛАГОВЕЩЕНСК 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ.....	16
1.1 Организация сравнительно-педагогического исследования по изучению модернизации российского и китайского дошкольного образования.....	16
1.2 Педагогические основания модернизации российского дошкольного образования в 80-90-х гг. XX века.....	37
1.3 Историко-педагогические предпосылки становления дошкольного образования в Китае и начальный период его модернизации как системы в конце XX века. ....	55
ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ В XXI В.....	87
2.1 Анализ современного этапа модернизации дошкольного образования в России.....	87
2.2 Анализ современного этапа модернизации дошкольного образования в Китае.....	108
2.3 Основные направления модернизации дошкольного образования в России и Китае на современном (основном) этапе .....	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	153
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	157

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность темы исследования.* В современном педагогическом сообществе активно обсуждаются вопросы модернизации образования, в том числе дошкольного. Поиск оптимальных моделей модернизации должен осуществляться с учетом не только проблем конкретного государства, страны, специфики национальных традиций в воспитании и образовании, но и соответствовать общемировым тенденциям, опираться на гуманистические принципы мирового образовательного пространства.

На рубеже XX-XXI веков вопросы модернизации дошкольного образования соседних государств – России и КНР – вызывают особый научный интерес. Наши страны имеют сходные позиции по принципиальным вопросам современной международной политики, поддерживают тесное взаимодействие в сфере образования, активно возрождают свои культурные традиции, трансформируют социальные процессы.

Благодаря политике реформ и открытости китайское дошкольное образование развивается быстрыми темпами. Проведенные за последние годы широкомасштабные и результативные изменения в современной дошкольной практике Китая привлекают к себе пристальное внимание. Именно поэтому сравнительный педагогический анализ модернизации в области дошкольного образования на примере двух стран позволит теоретически обосновать эти направления на рубеже XX-XXI веков, переосмыслить уже сложившиеся национальные ориентиры в ракурсе мирового педагогического опыта.

Обращение к опыту России и Китая объясняется тем, что наши страны характеризуют политическое лидерство, крупномасштабность, многонациональность, поликультурность, общность границ. Данные обстоятельства вызывают обоснованный интерес к общим тенденциям развития систем дошкольного образования в условиях глобализации. Выбор стран обусловлен также тем, что Россия и Китай имеют богатые традиции и

конструктивный опыт в решении многообразных проблем детства, в условиях информационного общества постоянно идут по пути модернизации экономики, образования на основе согласования потребностей ребенка, семьи и государства.

В связи с этим глубокий научный анализ достижений модернизации дошкольного образования в России и Китае позволит выявить не только специфические отличия и сходные черты в рассматриваемых национальных системах, но и на положительные наработки, которые взаимно обогатят опыт обеих стран в области модернизации и улучшат качество дошкольного образования соседних государств. Необходимо подчеркнуть, что поиск собственно российской или китайской моделей и механизмов преобразования дошкольной практики в рамках сравнительного исследования предполагается вести не путем механического заимствования зарубежной образовательной практики, а на основе творческого использования мирового опыта, с учетом политических, социально-экономических, национальных условий каждой страны, своеобразия культуры и традиций. Роль дошкольного образования в решении проблем, вызванных глобализацией как объективной тенденцией современного многополюсного мира, заключается в понимании значения другой культуры, диалоге различных культур, стремящихся сохранить свою идентичность и суверенность.

Актуальность исследования становится особенно очевидной, если брать во внимание ряд государственных документов, обусловивших процессы модернизации дошкольного образования на современном этапе:

в России - Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования, Федеральные целевые программы развития образования, национальный проект «Образование», Профессиональный стандарт: педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем

образовании) (2013 г.) Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013) и др.;

в Китае – «Закон КНР «Об образовании», «Закон КНР о стимулировании негосударственного образования», «Государственный план реформы и развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный период (2010–2020 гг.)», «Трехлетняя программа стимулирования дошкольного воспитания на 2011–2013 гг.», «Руководство для обучения и развития детей 3–6 лет» (2016 г.) и др.

К раскрытию сущности модернизации и ее роли в образовании подошли российские (В.С. Аванесов, А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, В.А. Дегтерёв, А.С. Дегтерёв, В.М. Жураковский, В.П. Засыпкин, В.Л. Назаров, Л.Я. Рубина, В.Г. Федотова и др.) и китайские (Гэн Хайтянь, Гу Гаоцзянь, Кун Чжунлянь, Ло Жунцюй, Ту Вэймин, Хэ Чуаньци и др.) ученые.

Особый интерес представляют работы, выполненные в рамках сравнительных исследований по педагогике России и Китая: Чжан Чэнь – о развитии гуманистических традиций семейного воспитания (2015), Лю Вэньцюань – о педагогических подходах к организации образования (2012), Чжан Лисин – о становлении и развитии теории и методов в исследовании познавательного интереса у детей дошкольного возраста (2011), Ли Цзюньюй – о модернизация школьного образования (2004) и др.

В рамках нашего исследования значимы проблемы, затронутые в кандидатских диссертациях Ху Мин (2012), Чэнь Чжаоцин (2010), Ло Юн (2005), Ду Яньян (2004) и др. Названные работы построены на глубоком анализе традиций национального образования, культурных норм и ценностей разных ступеней образовательной системы. В целом, в последние годы были защищены кандидатские диссертации, освещающие проблемы сравнительного изучения модернизации на примере общеобразовательной школы, педагогического образования и т.д. Однако в современной научно-педагогической литературе нет исследований, систематизирующих представления о специфике реформ российского и китайского дошкольного

образования, не изучены с позиций сравнительной педагогики направления модернизации дошкольного образования двух стран.

Исходя из этого, следует актуализировать существующие в настоящее время в педагогической теории и практике **противоречия** на следующих уровнях:

*социально-педагогическом* – между социальными требованиями по усилению интеграции в международное образовательное сообщество и недооценкой дошкольной практики России и Китая как феноменов национальных культур, обеспечивающих устойчивое развитие национальной идентичности на этапе дошкольного детства;

*научно-педагогическом* – между необходимостью анализировать модернизационные процессы в дошкольном образовании России и Китая и сложившимися подходами к такому анализу, не учитывающими в достаточной мере историко-педагогические факторы, значимые для эффективной модернизации этих систем;

*научно-методическом* – между требованием по повышению качества дошкольного образования на территории России и Китая на основе внедрения личностно ориентированных образовательных технологий и преобладанием традиционных подходов в предоставлении образовательных услуг.

Данные противоречия определили **проблему исследования**: каковы основные направления модернизации систем дошкольного образования России и Китая, способствующие инновационному развитию дошкольного образования двух стран в аспекте международной интеграции.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы определили выбор темы исследования: «Сравнительный анализ модернизации систем дошкольного образования России и Китая в конце XX – начале XXI вв.».

**Хронологические рамки** исследования охватывают период с конца XX века до начала XXI века. Нижняя граница детерминирована временем, сблизившим Россию и Китай в проведении образовательных реформ. Однако

обе страны начали реформы с принципиально разных стартовых позиций: Китай, как аграрное государство, имел значительный пласт неграмотного и малограмотного населения; система образования России, как преемницы СССР, переживала тяжелейший кризис. Социально ориентированная политика в области образования, в том числе дошкольного, началась в России и Китае в 80-е годы XX века. На сегодняшний день она не завершена и вызывает к жизни все новые направления в модернизации дошкольного дела на территории двух государств.

Указанный период изучался нами с максимальной полнотой и глубиной, что предполагало расширение хронологических рамок работы для достижения цели исследования.

**Цель исследования:** на основании сравнительного анализа выявить и обосновать основные направления модернизации систем дошкольного образования России и Китая в период с конца XX до начала XXI века.

**Объект исследования:** теория и практика проведения модернизации систем российского и китайского дошкольного образования.

**Предмет исследования:** сравнительный анализ модернизация систем дошкольного образования в России и Китае в конце XX – начале XXI веков.

**Задачи исследования:**

- на основе анализа литературы определить сущность понятия «модернизация дошкольного образования», его соотношение с другими понятиями темы, обосновать методологические подходы и логику построения исследования;
- раскрыть педагогические основания модернизационных процессов российского дошкольного образования в конце XX века;
- проанализировать историко-педагогические предпосылки становления китайского дошкольного образования и определить содержание начального периода его модернизации как системы в конце XX века;
- обосновать специфику современного (основного) этапа осуществления модернизации систем дошкольного образования в России и Китае;

- выявить общее и особенное в направлениях и механизмах модернизации российского и китайского дошкольного образования согласно историческим периодам её осуществления с конца XX до начала XXI века.

**Методологическую основу** исследования составляют:

**сравнительный** подход (Н.Е. Боревская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, Т.В. Фуряева и др.) позволяет рассматривать факторы, влияющие на развитие российского и китайского дошкольного образования, определить единые критерии для сравнения модернизационных процессов на основе пространственных и временных различий;

**исторический** подход (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский, Б.С. Гершунский, С.Ф.Егоров и др.) помогает представить целостную характеристику дошкольного образования в России и Китае, динамику развития этих систем с учетом меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условий;

**культурологический** подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.) способствует выявлению национальной специфики дошкольного образования, анализу культурологической направленности содержания модернизации российского и китайского дошкольного образования;

**цивилизационный** подход (Р.С. Бозиев, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко и др.) нацеливает на изучение социально-экономической динамики национальных систем дошкольного образования, объективное исследование тенденций и закономерностей проведения модернизации;

**системный** подход (Ю.К. Бабанский, Н.В. Бордовская, Л.И. Новикова, В.А. Сластёнин и др.) способствует исследованию внутренней структуры модернизационных процессов, взаимодействия отдельных элементов и связей внутри дошкольного образования как системы.

### ***Теоретическая основа исследования:***

идеи, раскрывающие особенности модернизации общества и образования (А.Г. Асмолов, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, В.П. Засыпкин, П.В. Кириллов, А.М. Новиков, Мэй Ханьчэн, Тао Синчжи, Цай Юаньпэй, Чэнь Хэцин, Цзян Сяоянь, Ли Цзюньюй и др.);

работы по проблемам сравнительных исследований в образовании (Н.Е. Боровская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, Л.Л. Супрунова, Т.В. Фурьева, Ху Вэй, Цзень Го, Чжун Фанхуа, Чжан Чэнь, Лю Вэньцюань, Цзян Сюхун, Чжан Лисин и др.);

результаты исследований социокультурной обусловленности дошкольного образования (А.Г. Асмолов, Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, Н.М. Крылова, Л.А. Парамонова, А.И. Улзытуева, В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина, Хэ Чуаньчи, Е Пинчжи, Ян Цаоцзюн и др.);

подходы к разработке современных концепций и структурированию содержания дошкольного образования (Н.А. Виноградова, В.В. Давыдов, Т.Н. Доронова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Г.П.Новикова, Н.А. Микляева, Р.Б. Стеркина, Лю Сяодун, Ван Яньянь, Чжу Цзящун, Щун Цаньцань, Ян Мэйцжэнь и др.);

исследования в области личностно ориентированного образования (Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, С.Г. Якобсон, Н.В. Федина, Тань Юймэй, Хуан Ли, Се Чжэньмин, Ма Чжэньлунь и др.);

результаты исследований проблемы личностного развития дошкольников в условиях образовательной организации (Р.Р. Денисова, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Сай Сяочи, Фэн Сяоя, Су Бин и др.);

идеи, раскрывающие особенности реализации деятельностного подхода в дошкольном образовании (А.Г. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.Л. Новосёлова, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, Ван Пухуа, Пи Цзуньгун, Суй Хуньин и др.).

### **Нормативная база исследования:**

законодательные акты и правительственные постановления РФ и КНР о дошкольном образовании;

постановления и инструкции Министерств образования РФ и КНР;

учебно-методическая литература по дошкольному образованию;

статистические отчеты;

педагогическая и общественно-политическая периодика России и Китая;

материалы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО и др.)

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Модернизация дошкольного образования - сложноорганизованный процесс, предполагающий трансформации основных структурных компонентов этой образовательной системы: целей, структуры и содержания, педагогических технологий, средовых условий, путей финансирования и механизмов управления, результатов образовательной деятельности. Модернизация дошкольного образования на примере образовательного опыта двух стран рассматривается как нормативная ситуация, которая поддерживается государственными структурами, обществом, участниками педагогического процесса. Общим в понимании модернизации образования российскими и китайскими исследователями признается факт нормированности и целенаправленности этого процесса. Отличия состоят в том, что в российской педагогической науке за основу берется общая методология науки, а в китайской – древнекитайская философия.

2. Методологической основой изучения основных направлений модернизации российского и китайского дошкольного образования являются сравнительный, исторический, культурологический, цивилизационный и системный подходы. В рамках компаративистского исследования они взаимно дополняют друг друга и позволяют рассматривать проблемы модернизации образования соседних государств в общекультурном и национальном контекстах. Интегративность подходов дает возможность выявить единые критерии сравнительного исследования (цели и направления

модернизации, структура и содержание дошкольного образования, особенности организации дошкольного образования).

3. Сложный и необратимый характер изменений, произошедших в ходе становления систем российского и китайского дошкольного образования, был обусловлен одновременными изменениями на трех уровнях: социально-политическом, отражающим цели, нормативно-законодательную базу дошкольного образования, связь системы дошкольного образования с обществом и государством; управленческом, затрагивающим организационную структуру дошкольных учреждений, механизмы финансирования, профессиональную подготовку педагогических кадров для устойчивого и перспективного развития дошкольного образования; социокультурном, определяющим содержательный и программно-методический потенциал дошкольного образования.

4. Изменения историко-педагогического характера детерминировали процессы модернизации дошкольного образования на территории России и Китая. По критерию интенсивности осуществления реформ установлены этапы проведения модернизации дошкольного образования на примере двух стран: *первый этап* (конец XX века - 2000 гг.) – начальный; *второй этап* (2000-2016 гг.) – основной. Каждый этап наполнен конкретным содержанием и отличается масштабностью модернизационных задач и направлений.

*Первый этап* и в России и в Китае был связан с широкими преобразованиями и разнообразными направлениями в систематизации методологических подходов, принципов в решении задач дошкольного образования, реформировании его содержания, изменении функций контроля и управления, подготовке кадров для детских садов (т.е. модернизация проходила «вширь»). В конце XX века в русле мировых гуманистических позиций оформились концепции российского и китайского дошкольного образования и направления второго этапа модернизации несколько сузились. В реалиях XXI века они представлены двумя позициями: во-первых, это обеспечение доступности дошкольного образования; во-вторых, повышение

его качества. Закономерный и системный характер преобразований, усложнение механизмов осуществления модернизации позволяют характеризовать современный период как модернизацию «вглубь» и оценивать его как условие проведения нового этапа модернизации дошкольного образования. Направления в осуществлении модернизации дошкольного образования России и Китая имеют как общие, так и отличительные черты, выявленные в процессе содержательного анализа каждого этапа.

5. Характер проводимых изменений также различается. Система дошкольного образования КНР совершенствуется и модернизируется постепенно, с учетом преемственности и допущенных ошибок. Изменения в китайском дошкольном образовании планомерны и прагматичны, они в основном носят эволюционный характер, каждый этап является логическим развитием и продолжением предыдущего, по мере необходимости допускаются отступления и корректировка намеченной цели. Преобразования в российской дошкольной практике совершаются быстрыми темпами, они революционны по сути, связаны с нестабильностью, частой сменой нормативно-правовой документации, на фоне этого теряется всесторонность и целенаправленность модернизационных мероприятий.

6. Несмотря на различия, целевой компонент модернизации дошкольного образования двух стран связан с представлением о нем как важной части национальной системы образования и пониманием уникальности дошкольного периода детства. В связи этим появляется потребность прогнозировать развитие таких моделей дошкольного образования, которые в новую историческую эпоху будут усиливать культуросозидающую функцию данной ступени образования, инновационную деятельность по взаимодействию с различными сферами общества.

**Научная новизна исследования:**

впервые осуществлен целостный анализ процесса модернизации дошкольного образования России и Китая в период с конца XX века до

начала XXI века в динамике следующих функционально значимых критериев: цели и направления модернизации, структура и содержание дошкольного образования, его организационные особенности в каждой стране;

разработаны теоретико-методологические основы анализа модернизации российского и китайского дошкольного образования в исторической динамике;

на основе сравнительного анализа выделено общее и особенное в содержании этапов проведения модернизации дошкольного образования на территории России и Китая (начальный и основной этапы);

выявлены организационно-методические, нормативно-правовые и финансовые механизмы модернизации, применяемые в дошкольном образовании России и Китая;

созданы предпосылки для обогащения стратегий образовательной модернизации на примере дошкольной практики России и Китая.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

изучена национальная специфика проведения модернизации систем российского и китайского дошкольного образования, проанализированы социально-политические, управленческие, социокультурные основания модернизации дошкольного образования на примере российского и китайского опыта;

выделено и рассмотрено содержание основных этапов проведения модернизации дошкольного образования в России и Китае по критерию интенсивности осуществления реформ (конец XX века - 2000 годы – начальный, 2000-2017 годы – основной);

определён комплекс механизмов осуществления модернизационных процессов в российском и китайском дошкольном образовании, направленных на обеспечение высокого качества образования в ходе реализации конкретных направлений деятельности;

раскрыты новые возможности развития сравнительной педагогики по вопросам формирования национальных систем дошкольного образования, интегрированных в мировое образовательное пространство;

введен в научный оборот широкий и многообразный фонд оригинальных источников, существенно расширяющих базу данных об нормативно-правовых документах, организации дошкольного образования в КНР, особенностях национальной политики в этой сфере.

**Практическая значимость** работы заключается в возможности использовать сформулированные положения и выводы как инструментарий совершенствования государственной политики в области дошкольного образования России и Китая, в частности для оптимизации нормативно-правового, организационного, финансового потенциалов дошкольного образования двух стран в аспекте международной конкуренции. Результаты исследования могут стать основанием для решения широкого диапазона задач по практической организации финансово малозатратных, прагматичных форм дошкольного образования на территории России и Китая и возможности комплексно отслеживать содержательные, финансовые, управленческие аспекты национальных систем дошкольного образования.

Материалы проведенного исследования следует использовать для обогащения содержания учебных дисциплин педагогических университетов и колледжей России и Китая по «Дошкольной педагогике», «Сравнительной дошкольной педагогике» и др., в ходе подготовки специалистов дошкольного профиля.

**Достоверность и обоснованность результатов** исследования определяются аргументированностью его методологических позиций, использованием комплекса непротиворечивых и взаимодополняющих методов, соответствующих предмету исследования; теоретическим обоснованием подходов к определению сущности национальной специфики проведения модернизации систем российского и китайского дошкольного

образования; результатами апробации на семинарах и конференциях разного уровня.

Исследование осуществлялось в три этапа:

подготовительный этап (2010-2013) включал определение исходных положений исследования, основных направлений исследовательской работы и возможных первоисточников по дошкольному образованию; подбор и анализ психолого-педагогической, методической, экономической, социологической литературы китайских и российских ученых; анализ нормативно-правовых документов по системе дошкольного образования;

аналитический этап (2014-2015) посвящен формулировке ключевых позиций исследования, понятийно-терминологического поля; изучению и анализу национальных и международных аналитических документов и материалов в области модернизации систем дошкольного образования Китая и России в период с конца XX века по настоящее время;

этап синтеза и обобщения (2016-2018) состоял в обобщении, систематизации полученных результатов исследования, уточнении теоретических и эмпирических выводов, подведении итогов исследования.

#### **Апробация результатов исследования.**

Основные выводы и результаты исследования заслушивались, обсуждались на методологических семинарах Благовещенского государственного педагогического университета; а также на 6 международных, всероссийских и региональных конференциях и семинарах по проблемам педагогики и психологии дошкольного образования в городах Благовещенске (2012, 2014, 2016), Хабаровске (2012), Челябинске (2012), Биробиджане (2012), Хэйхэ, КНР (2013), Москве (2016).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 244 наименования (в том числе 55 на китайском языке). Общий объем текста – 180 с.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СИСТЕМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ**

## **1.1 Организация сравнительно-педагогического исследования по изучению модернизации российского и китайского дошкольного образования**

Для проведения сравнительного анализа систем дошкольного образования России и Китая в аспекте модернизации необходимо определить сущность ряда понятий, составляющих аналитические единицы данной работы, а также методологические подходы к организации сравнительно-педагогического исследования.

«Модернизация системы дошкольного образования» является основным понятием нашего диссертационного исследования. Для его теоретического обоснования обратимся к анализу таких понятий, как «дошкольное образование», «система образования», «система дошкольного образования», а также рассмотрим подходы различных авторов к трактовке понятий «модернизация», «модернизация образования», что и будет являться фактической задачей первого параграфа.

Исторический опыт существования человеческой цивилизации наглядно свидетельствует, что в ходе развития каждое государство создаёт свою систему образования, отражающую потребности конкретной исторической эпохи в передаче опыта подрастающим поколениям и соответствующую социально-экономическим требованиям времени. Это характеризует образование как важный социокультурный феномен, зависящий от ряда социальных, культурных, экономических и т.д. факторов [16, 32, 39, 53, 106, 138, 139, 145 и др.]. Новый импульс развития система образования получает в связи с изменением этих факторов с течением

времени. В большинстве стран мира образование признаётся приоритетным фактором развития экономики и государства, в связи с чем оно активно модернизируется на разных ступенях и уровнях.

Однако следует признать, что уровень дошкольного образования, в отличие от других, долгое время недооценивался. Переосмысление роли и задач образования в период дошкольного детства, происходящее сегодня во всём мире, связано с выявлением образовательного потенциала детей раннего и дошкольного возраста педагогической и психологической наукой. Исследования определённо доказали значительное влияние образовательных стратегий и образовательных условий в раннем возрасте на развитие детей, не только на их биографию, но также на стабильное развитие общества и экономики в целом.

Проведённые международные педагогические исследования, такие как сравнительные исследования достижения учащихся TIMSS, PISA и PIRLS, исследования, проводившиеся ОЭСР, такие как Starting Strong, движение за права детей, получившее распространение во всём мире после принятия ООН в 1989 году Конвенции о правах ребёнка, свидетельствуют о признании мировым сообществом ключевого значения образования в стабильном развитии общества, о важности создания условий доступности качественного образования для детей на самых ранних этапах его развития [84, 117].

Подтверждением этому является появление самого термина «дошкольное образование», которое было введено лишь в 1997 году по решению ЮНЕСКО, взамен ранее существовавшего термина «дошкольное воспитание». ЮНЕСКО предложило следующее определение для образования в этом возрасте: «Дошкольное образование – воспитание и обучение детей младшего возраста – это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, - познавательно-речевому, физическому, социально-личностному и художественно-эстетическому развитию, - начиная с рождения ребёнка и заканчивая его поступлением в начальную школу в

рамках официального и неофициального, формального и неформального образования» [30].

В данном контексте приоритетом являются условия по обеспечению права детей получать организованное и системное образование. Основные усилия международного сообщества были направлены на создание системы дошкольного образования в развивающихся странах. Следует отметить, что системное образование в большинстве развитых стран (Европы и США) традиционно начиналось с возраста 7-8 лет. Кроме того, дошкольное образование ранее никогда не являлось предметом заботы государственных органов и переносилось на семью. В результате долгое время в структуре образования большинства развитых стран отсутствовало системное дошкольное образование, семьи могли воспользоваться некоторыми услугами на образовательном рынке. В последнее время переосмысливается роль этого периода в развитии ребёнка, необходимость дошкольного образования как важной части национальной системы образования, уходит на второй план концепция образовательных услуг по осуществлению простого присмотра и ухода за детьми раннего и дошкольного возраста.

В России, начиная с 20-х годов прошлого века, создана государственная система массового (хотя и необязательного) образования детей дошкольного возраста, которая, по сути, и сейчас является примером для многих развитых и развивающихся стран. Современные исследователи признают, что советское дошкольное воспитание ориентировалось на интересы системы, а не на интересы ребёнка, поэтому появилась необходимость его реформирования, особенно в области программного содержания. Несомненным достоинством в области воспитания дошкольников того периода называется системность, общедоступность и государственное финансирование.

Для обозначения процесса внесения изменений в систему образования в науке используется различная терминология: «реформирование», «обновление», «усовершенствование», «развитие» и в том числе в XX веке

появился термин «модернизация». Рассмотрим соотношение двух основных терминов, описывающих этот процесс «реформа» и «модернизация».

По утверждению исследователей (А.Г. Асмолов, Э.Д. Днепров, В.П. Засыпкин, И.А. Колесникова, Н.Д. Никандров и др.) эти понятия существуют в контексте следующих оппозиционных критериев: глобальное – локальное, стратегия – тактика, внешнее – внутреннее. Как показывает весь исторический опыт, образование самостоятельно, не может ни реформировать, ни модернизировать себя изнутри. Такова его природа. Рычаги глубинных изменений лежат вне системы образования. Ибо подобного рода изменения обуславливаются, прежде всего, переменами в общественной жизни, в социальной идеологии. Таким образом, модернизация образования вызвана внутренними процессами в конкретном обществе и теми, явлениями, которые имеют место в сфере образования других стран. Поэтому можно утверждать, что реформа несет смысл локальных изменений, модернизация обладает и локальными, и глобальными характеристиками. Каждое государство стремится проводить необходимые реформы, вызванные процессами модернизации. Поэтому реформу называют локальным следствием модернизации. При этом не всякая образовательная реформа на эффективную модернизацию.

Модернизацию образования рассматривают в качестве стратегии развития, а реформы выступают тактическими средствами её реализации. Термин «модернизация» является производным от французского «модерн» новейший, современный и характеризует изменение чего-либо в соответствии с требованиями современности [4, 73, 103].

При этом большинство современных зарубежных словарей термин «модернизация» определяет только через соответствующий глагол «модернизировать», тем самым указывая на то, что понятие «модернизация» включает в себе целенаправленное действие, совершаемое неким субъектом над определённым объектом. При этом термин модернизировать, трактуется

как «делать современным, изменять соответственно требованиям современности, вводя различные усовершенствования» [144, с. 388].

Современное понимание модернизации в большинстве научных отраслей основывается именно на этой этимологии слова. Хотя, более глубокий анализ теорий модернизации даёт и иные результаты. Обращение к происхождению французского *modernization* показывает, что этимология этого слова открывает дополнительные смыслы. Согласно этимологическому анализу, на французском языке оно в XIV – XV веках – от позднелатинского *modernus* (*de modo*) означало «по правилу», «по предписанию». Таким образом, семантика слова «модернизация» говорит об ограничении чего-либо. Модернизировать - значит изменить согласно какому-либо образцу или правилу. Причем, «модернизировать» несет смысл: не сделать лучше или хуже, чем было, а сделать так, чтобы в обществе появилась потребность по введению новых правил, требований и ориентиров с целью изменить определённый объект, существует необходимость обновления, имеются развернутые представления о желаемых изменениях.

Вместе с тем, как показывает наш анализ, под «модернизацией» в научном обороте укоренилось и другое понимание, основанное на процессуальных характеристиках. Трактовка модернизации как процесса возникла на основе теорий К. Маркса, Э. Дюркгейма, М. Вебера и др.

Характеризуя процесс модернизации, Л.Я. Рубина отмечает, что это постоянный процесс не хаотических, а управляемых и регулируемых изменений, происходящих неравномерно во всех сферах и внутри их в результате преодоления противоречий [132]. Но всё же традиционно под модернизацией понимают переход общества от одного периода развития к другому: от традиционного к современному, от индустриального к постиндустриальному [16, 165].

В связи с этим выделяют даже типы модернизации, каждый из которых характеризует определённый уровень перехода общества от одного состояния к другому. В науке устоялась классификация П. Штомпка [185], в

которой выделено три типа модернизации: первичная, вторичная и частичная.

*Первичная (оригинальная, спонтанная)* модернизация характеризует страны (США, Англия), пережившие переход к новым общественным структурам в результате постепенного, длительного развития внутренних процессов благодаря постепенному самопроизвольному накоплению качественных предпосылок в тех или иных областях общественной жизни.

Вторичная (отражённая) модернизация отмечена в странах, где по разным причинам есть отставание в развитии и предпринимаются попытки догнать передовые государства по уровню и качеству жизни за счёт использования наработанного ими опыта. Вторичная модернизация, по сути, это – догоняющая модернизация, основным фактором которой являются социокультурные и экономические связи отставших стран, гонка за развитыми странами. В этот период процветает коммуникация, урбанизация, распространение инноваций и формирование общества, которое учёные характеризуют как «модернити». Основным фактором вторичной модернизации является выстраивание социокультурных контактов с уже существующими центрами «универсальной мировой культуры».

Частичная модернизация отличается конфликтностью, противостоянием инновациям и традициям.

Однако российские исследователи уточняют, что сегодня требование «модернизировать» значительно масштабнее, чем, например, требование для слабой страны догнать более развитые государства. По мнению В.А. Дегтерёва и А.С. Дегтерёва, эти страны создают и успешно используют инновационные механизмы для собственного развития. В результате, подлинная модернизация состоит не в том, чтобы догнать и воспроизвести определённый на сегодняшний день уровень образования в той или иной стране. Все дело в том, чтобы самим освоить инновационные механизмы развития экономики и общества в целом, включая систему образования [46, с. 57].

Таким образом, исследователями подчёркивается, что модернизация – это всеобъемлющий процесс, связанный с инновационными сдвигами в экономике, политике, социальной и духовной сферах общественной жизни (А.Г. Асмолов, В.П. Засыпкин, П.В. Кириллов, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, Д.И. Фельдштейн, В.М. Филиппов и др.), отличающийся иницилируемыми и контролируемыми изменениями, производимыми на основе рационально-волевых действий (Т.П. Афанасьева, Г.П. Новикова, В.А. Садовничий, В.Г. Федотова и др.). То есть, это искусственно организованный процесс, направленный и управляемый для достижения определённого результата.

Образование как самая массовая социальная сфера не может находиться в стороне от процессов модернизации общества. Поэтому следует рассматривать модернизацию образования как часть модернизации общества, и весьма специфический ее феномен. Модернизация образования не игнорирует потребности общества, а работает на его развитие.

В ходе модернизации образования происходит переход от одной образовательной парадигмы к другой, изменяются механизмы осуществления модернизации (реформы, контрреформы), трансформируются инструментальные компоненты осуществления преобразований, меняется ментальность педагогов по готовности к соответствующим изменениям, расширяется модернизация других сфер общественной практики.

В.М. Жураковский отмечает, что модернизация образования касается всех звеньев образовательной системы и образовательной деятельности, предполагает пересмотр принципов функционирования, управления системой образования, унаследованных от ушедшей эпохи. Как комплексное явление, предполагающее всестороннее обновление, соответствие требованиям современной жизни, оно сохраняет и приумножает лучшие традиции отечественного образования [64, с. 4].

В.Л. Назаров под модернизацией образования понимает «целостную систему мер нормативно-правового, организационно-управленческого и

социально-педагогического характера, направленных на взаимосвязанное изменение всех компонентов системы образования в соответствии с современными потребностями человека, общества и государства» [103, с. 156]. При этом он подчёркивает, что «по своей сути процесс модернизации образования должен быть перманентным, поскольку потребности человека, общества и государства постоянно изменяются в соответствии с изменением внешних и внутренних условий существования и развития человечества в целом и каждой его отдельно взятой общности – нации, народности, страны, региона, города и др. Модернизацию образования необходимо проводить с учётом регионального опыта и местных условий развития образования» [103, с. 163].

Необходимость проведения модернизации образования как государственно-общественной акции состоит и в том, открываются возможности дальнейшего использования наработанных механизмов обновления образования, изменения в русле постоянно появляющихся новых потребностей общества и государства, выработки перспективных модернизационных механизмов.

Данную позицию развивает М.В. Богуславский и рассматривает модернизацию в системе образования как процесс формирования способности постоянно и успешно адаптироваться к меняющимся условиям и задачам, создания новых образовательных институтов, модификации старых, формирования каналов для эффективного диалога между обществом и государством, появления новых демократических взаимодействий в сфере образования [12, 13].

В.П. Засыпкин под модернизацией образования понимает систему глубоких преобразований, направленных на замену либо частичное обновление сложившихся ранее направлений и механизмов развития образования, что должно соответствовать требованиям современного этапа общественных изменений в стране и в мире. Таким образом, модернизация связывает образовательные процессы, происходящие в России, с

европейскими и мировыми. Применительно к сфере образования модернизация включает, в первую очередь, комплекс целеустановок, требований, задач общества, которые прорисовывают контуры желаемой социальной сферы. Достижение данных ориентиров приводит к модернизации [65, с. 20].

В педагогической науке конкретизируется и определяется цель модернизации образования, она состоит в усовершенствовании механизмов для устойчивого развития этой системы, соответствии реалиям XXI в., социально-экономическим потребностям страны, запросам личности, общества, государства (А.Г. Асмолов, Э.Д. Днепров, В.Л. Назаров, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков и др.), т.е. подчёркивается длительный характер модернизации образования.

В.Г. Федотова указывает, что в ходе модернизации образования присутствует переход от одной образовательной парадигмы к другой; меняются механизмы, посредством которых осуществляется модернизация (реформы, контрреформы); трансформируется инструментарий осуществления преобразований; изменяется ментальная готовность педагогов к соответствующим преобразованиям; модернизации образования распространяется на другие сферы общественного сознания [161].

Китайские исследователи, проведя большую работу по изучению трудов классиков теории модернизации, а также современных исследований процессов модернизации и постмодернизации, констатировали, что в отечественной науке само понятие модернизации очень размыто. Среди учёных нет единства даже в переводе этого понятия, одни – употребляют термин «цзиндайхуа», а другие – «сяндайхуа». Однако данная ситуация не мешает китайским исследователям выстраивать свою концепцию модернизации.

В целом в Китае, так же как в России и на Западе, под модернизацией понимают всемирный процесс перехода от традиционного аграрного общества к современному индустриальному. Китайское понимание

модернизации специфично. Данная интерпретация четко прослеживается у Гу Гаоцзянь, который считает, что модернизация подразумевает двойной переход: от аграрного общества к индустриальному, и от индустриального к информационному. Профессор Хэ Чуаньци придерживается теории первичной и вторичной модернизации, он уточняет, что «Теорию вторичной модернизации можно назвать общей теорией модернизации (а также теорией двойной модернизации, или теорией двухступенчатой модернизации). При этом вторичная модернизация не знаменует собой конец истории человечества - со временем будут и другие модернизации» [216, С. 43-44].

Современный неоконфуцианский мыслитель Ту Вэймин пишет, что: «Конфуцианская современность ясно показывает нам, что модернизация, по сути, не является ни вестернизацией, ни американизацией» [157]. Ту Вэймин по сути придерживается позиции множественной модернизации. Автор указывает на то, что общество будущего ожидает плодотворный опыт взаимного культурного обмена, преодоление языковых, культурных и религиозных барьеров. «Давным-давно пора бы выйти за рамки мышления, сформированного пониманием модернизации как движения вперед по определенной линии».

Именно на это обращает внимание известный в КНР ученый Ло Жунцзюй: «существуют разные пути и модели модернизации в странах, находящихся на разных этапах колонизации, в странах-колонизаторах и в свободно развивающихся странах, существует общность мировой модернизации и особенности модернизации в каждой стране» [96].

Сотрудники Центра исследования мирового процесса модернизации при Пекинском университете разработали концептуальную схему, согласно которой модернизация на научной основе объединила марксизм, западную концепцию модернизации, постулаты неоконфуцианства и теорию многолинейности исторического развития Умберто Мелотти. В результате модернизация рассматривается как процесс, не имеющий конечной цели глобальных исторических перемен с многообразием путей и моделей.

Значительное количество работ посвящено изучению теории и практики собственно китайской модели модернизации, ее особенностей, направленности и т.д. По мнению исследователя Кун Чжунляна, характеристиками китайской модели модернизации являются независимость, практичность, открытость, совмещение, постепенность и стабильность [96]. Они же служат ключом к пониманию успешности этого процесса. Краткий анализ данных особенностей позволяет определить, что:

- под независимостью понимается инициатива китайского правительства в осуществлении модернизации. Еще Дэн Сяопин говорил о том, что: «все дела в Китае надо делать своими силами, исходя их особенностей нашей страны. Неважно – в прошлом, настоящем или будущем, независимость – наша опора» [157];

- практичность означает, что характер модернизации основан на практике, отказ от педантичного следования теории, творческий подход является ведущим, т.к. человеческое общество прогрессирует только за счет созидания нового;

- открытость модернизации может осуществиться благодаря обмену информацией, технологиями, ресурсами с окружающим миром. «Опыт свидетельствует, что политика закрытых дверей не может быть успешной. Китай не должен существовать отдельно от всего мира»;

- постепенность в осуществлении реформ в Китае позволит провести глубокую и равномерную модернизацию в экономике, политике, культуре, обществе. Эти изменения вовсе не означают отказ от существующего режима, но постепенно, шаг за шагом, приведут к изменениям китайского общества, причем, не революционными методами;

- стабильность в Китае поставлена во главу угла, так в Китае очень часто предпочитали замедлить реформы, чтобы избежать социальных волнений. Страна должна найти для стабильного развития собственную модель модернизации;

- совмещение не означает, что «восточный ветер должен преодолеть западный» или наоборот. Важно, что в ходе этого процесса противоречия взаимообуславливаются, взаимопроникают в друг друга и дают возможность сформировать новое явление. В связи с тем, что противоречий избежать нельзя, модернизационные мероприятия нужно взаимно приспособлять, согласовывать и комбинировать для эффективного и разумного результата.

Начинателем реформирования современного Китая принято считать Дэн Сяопина, который предложил: «Необходимо начать объединять всеобщие принципы марксизма с конкретной ситуацией в стране. Идти собственным путем, строить социализм с китайской спецификой. Это основной вывод, следующий из обобщенного исторического опыта» [157]. Социализм с китайской спецификой продвигал демократические принципы в политике, гарантировал успехи в развитии социальной сферы.

В начале XXI века в Китае стали уделять больше внимание социальным вопросам: улучшать уровень жизни населения, реформировать систему социального обслуживания, вводить социальное управление и принципы социальной справедливости. «Словом, нужно делать так, чтобы китайский народ имел возможность получать образование, зарабатывать себе на жизнь, лечиться и жить, чтобы в старости он был обеспечен, а значит, мог эффективно строить гармоничное общество. Таковыми были цели достижения уровня «сяокан», поставленные две тысячи лет назад и реализующиеся в современном китайском обществе. Отсюда можно сделать вывод, что успехи в развитии китайского общества достигнуты благодаря соблюдению на практике закона исторической преемственности, что означает единство и взаимосвязь традиционных ценностей с современными проблемами для достижения стратегических целей будущего страны», - указывает Гэн Хайтянь [113].

Китайские теоретики модернизации выработали собственную концепцию модернизации, которая в отличие от западных и российских, имеет существенные отличия. Подчеркивается, что в ходе проведения

модернизации на первый план выходит человек, отмечается национальный ее характер. Далее, в модернизации раньше приветствовалась только экономическая перспектива, сейчас речь идет о гармонии между миром человеком и миром природой. Таким образом, если раньше в основе развития лежали материальные блага, то в современной ситуации на первый план выступают духовные составляющие.

Осуществлённый анализ происхождения термина «модернизация» и его значений в российском и китайском понимании показал, что «модернизировать» означает не сделать лучше или хуже, чем было, а предполагает качественно изменить, обновить объект модернизации, в соответствие с которым его дальнейшее развитие должно идти согласно новым правилам, требованиям и ориентирам. Модернизация на примере образовательного опыта двух стран, рассматривается как нормативная ситуация в дошкольном образовании, которая поддерживается государственными структурами, обществом, участниками педагогического процесса. Общим в понимании модернизации образования российскими и китайскими исследователями признается факт нормированности и целенаправленности этого процесса. Отличия состоят в том, что в российской педагогической науке за основу берётся общая методология науки, а в китайской - древнекитайская философия. Представим отличительные характеристики модернизации образования с позиций российских и китайских исследователей в табл. 1.

Отличительные характеристики модернизации образования:  
позиции российских и китайских исследователей

Модернизация образования в России	Модернизация образования в Китае
<ul style="list-style-type: none"> <li>- соответствие социальным и экономическим потребностям страны, запросам личности, общества,</li> <li>- связь с общественными изменениями в стране и в мире,</li> <li>- организованный процесс,</li> <li>- сохранение и умножение лучших традиций,</li> <li>- нормативно-правовой характер,</li> <li>- инновационные изменения,</li> <li>- целенаправленность,</li> <li>- контроль и управление,</li> <li>- глубина и длительность преобразований, перспективность использования,</li> <li>- взаимосвязанные изменения в системе,</li> <li>- готовность педагогов к изменениям.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- достижение стратегических целей страны,</li> <li>- национальный характер модернизации,</li> <li>- глобальные перемены с многообразием путей и моделей,</li> <li>- единство и взаимосвязь традиционных ценностей и современных проблем (историческая преемственность),</li> <li>- ступенчатый характер изменений,</li> <li>- стабильность,</li> <li>- постепенность,</li> <li>- независимость,</li> <li>- практичность и открытость,</li> <li>- совмещение,</li> <li>- взаимный культурный обмен.</li> </ul>

Все эти позиции не являются взаимоисключающими, а в рамках нашего сравнительного исследования рассматриваются как взаимодополняющие и уточняющие искомое нами понятие «модернизация системы дошкольного образования». Проведённый анализ позволяет нам определить **модернизацию системы дошкольного образования** как процесс перехода от одной модели функционирования системы дошкольного образования к другой, в соответствии с общемировыми тенденциями развития дошкольного образования, с учётом национальной специфики государства и включает в себя комплекс мер по изменению структуры и содержания дошкольного

образования, путей финансирования и механизмов его управления, а так же подготовку педагогических кадров для её устойчивого и перспективного развития.

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие **методологические подходы**, которые необходимо использовать для выявления основных направлений модернизации систем российского и китайского дошкольного образования: сравнительный, исторический, культурологический, цивилизационный, системный. По мнению методологов (Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, Б.С. Гершунского, А.Н. Джуринского, Г.Б. Корнетова и др.), данные подходы взаимно дополняют друг друга и наиболее полно позволяют решить задачи компаративистского исследования.

Центральное место в проблематике нашей темы занимает **сравнительный (компаративистский) подход**, разработчики которого пришли к выводу, что в русле сравнительно-педагогических исследований необходимо обращать внимание на то, что:

- любой системе образования характерны признаки мягкой системы (отсроченность результатов, неустойчивость факторов, влияющих на неё, большое значение человеческого фактора и многое другое);
- пояснение педагогических проблем осуществляется с учётом их пространственных и временных различий;
- построение образовательной морфологии реализуется через анализ образования на национальном, региональном и мировом уровнях;
- целесообразно установить единые критерии для сравнительного анализа явлений в образовании.

Изучение публикаций и монографий российских учёных-компаративистов (Н.Е. Боровская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова, Т.В. Фуряева и др.), специализирующихся в области сравнительной педагогики, позволяет уточнить организационные моменты нашего исследования. Выделить единицы для сравнительного анализа национальных систем образования можно с помощью анализа

разнообразных источников. Для этого Б.Л. Вульфсон предлагает использовать:

- законодательные акты и правительственные постановления по вопросам образования;
- циркуляры и инструкции;
- педагогическую документацию;
- учебную и методическую литературу;
- статистические издания;
- педагогическую и общественно-политическую периодику, научно-методические труды педагогов из разных стран;
- международные материалы;
- решения и рекомендации региональных и всемирных педагогических форумов и съездов;
- учебные планы и образовательные программы разных стран;
- периодические педагогические издания;
- статистические отчёты и др. [31, 32].

В рамках сравнительного подхода уточняется, что важной методологической задачей в подобных исследованиях является определение логики (структуры) исследования. Четырёхэтапная структура сравнительно-педагогического исследования, предложенная В.С. Митиной, помогла нам определить логику изучения проблемы. Согласно В.С. Митиной, она включает в себя:

- сбор, классификацию и описание педагогических фактов;
- интерпретацию и анализ фактов посредством использования методов других наук;
- предварительное установление тождеств и различий конкретных данных на основе специально разработанных критериев, выдвижение гипотезы;
- синхронное аналитико-синтетическое сравнение на основе разработанных критериев с целью проверки выдвинутой гипотезы.

Позиция исследователей-компаративистов позволяет определить основные этапы в проведении сравнительно-педагогического исследования:

- описание существующей действительности в области образования и воспитания за рубежом;
- многосторонняя оценка изучаемых фактов и явлений;
- поиск путей формирования новой образовательной системы.

С позиций сравнительного подхода нами определены методы сбора фактического материала. Компаративистика предполагает сравнение проблемы или ряда проблем в сопоставительном плане, поэтому надо идти не путём сбора данных и последующего объяснения. При рассмотрении тенденций и закономерностей развития образования в различных странах и регионах необходимо отталкиваться от анализа проблемы до выдвижения гипотезы и сбора данных для подтверждения или опровержения её (Б.М. Бим-Бад, Н.Е. Боровская, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джурицкий, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров, А.В. Островский, Л.Л. Супрунова, Л.И. Разумова, П.И. Рысакова и др.).

Изучение методологии сравнительного подхода подвело нас к обоснованию других методологических подходов в рамках нашей диссертации. Позиция учёных-компаративистов о том, что одной из задач сравнительного исследования является рассмотрение исторических факторов, определивших современное состояние системы образования, а также тенденций её развития в контексте международной конкуренции, указала нам на необходимость использования исторического подхода.

Именно *исторический подход* (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, А.Н. Джурицкий, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров и др.) позволяет анализировать процесс становления дошкольного образования в России и Китае, динамику его развития во времени и в меняющихся исторических, социально-экономических, политических и других условиях, устранить односторонность и предвзятость в оценке событий и документов. Реализация данного подхода позволит учитывать исторические события, которые во

многим определили тенденции развития дошкольного образования стран-соседей. Кроме того, данный подход отражает позицию по изучению преемственности и поступательности исторического процесса, в котором любое явление может быть понято лишь при соотнесении не только с прошлым, но и с будущим, в котором обнаруживаются тенденции его дальнейшего развития

Использование **культурологического подхода** традиционно для сравнительно-педагогических исследований, что связано со специфичностью предмета исследования – образование зарубежных стран, где оно рассматривается как феномен культуры (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Г. Гогоберидзе, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Е.Г. Юдина и др.). Именно культурологический подход позволит выявить национальную специфику проведения модернизации в системах дошкольного образования России и Китая на основе понимания влияния национальных особенностей, самосознания, обычаев и традиций народов на развитие образования, воспитание и обучение подрастающего поколения.

Исследователи-компаративисты предлагают анализировать историко-педагогические явления с точки зрения **цивилизационного подхода** (Р.С. Бозиев, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Е.Г. Коршунова и др.), который нацеливает на понимание сущности той или иной цивилизации, без чего, по их мнению, невозможно объективно исследовать образование, его истоки, тенденции и закономерности. В сравнительном исследовании систем дошкольного образования двух стран целесообразно использовать **цивилизационный подход**, так как предметом цивилизационного подхода, по мнению Э. Позднякова, является не одна сторона человеческого бытия, а совокупность разных форм жизнедеятельности в ходе их исторического развития. Цивилизационный подход позволяет рассматривать проблему дошкольного образования в совокупности всех форм человеческой жизнедеятельности в историческом развитии и преемственности,

анализировать социально-экономическую динамику общества, устранять субъективизм в освещении вопросов истории образования.

Сходство и единство существующих цивилизаций позволило ученым объединить их в четыре великие цивилизации – Западную, Ближневосточную, Южноазиатскую и Дальневосточную. Они характеризуются региональными и полиэтническими различиями, имеют глубинные социокультурные и духовно-религиозные традиции. Великие цивилизации, к которым относятся Россия и Китай, также обладают устойчивыми базисными педагогическими традициями.

В рамках цивилизационного подхода в своём диссертационном исследовании нам предстоит изучить влияние национальных традиций изучаемых стран на процессы модернизации в системах дошкольного образования.

Значимым для нашего исследования является *системный подход*, так как возникает необходимость разобраться в вопросах, связанных с изучением систем различного уровня. В работах Ю.К. Бабанского, Н.В. Бордовской, Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой, В.А. Сластёнина и др. рассмотрены основные теоретические положения *системного подхода* применительно к педагогическим системам.

Л.И. Новикова [108] указывает, что системный подход как способ мышления показывает исследователю, как изучать или строить объект в системе взаимосвязанных элементов, включенных в окружающую среду. С позиций системного подхода, изучается внутренняя структура объекта, отдельные его элементы, связи между ними, характер взаимодействия; выявляются противоречия, свойственные объекту и определяющие его развитие. Выявление интегративных характеристик, анализ внешних связей объекта со средой помогает рассматривать объект в рамках более широких систем, в которые данный объект входит как элемент. Изучение разнообразных систем позволяет исследователю выявить особенности

зарождения объекта как системы, актуальное его состояние, прогнозировать тенденции дальнейшего изменения.

В.А. Слостёнин [138, с. 98] считает, что сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты нельзя рассматривать изолированно, только во взаимосвязи, в развитии и движении. По его мнению, именно системный подход раскрывает интегративные системные свойства и новые качественные характеристики, которые не имеют место быть у элементов, из которых состоит система.

Системный подход в рамках нашего исследования способствует рассмотрению как отдельных сторон дошкольного образования России и Китая, так и целостному анализу систем дошкольного образования двух стран в единстве внутренних и внешних связей. Использование методологии системного подхода позволяет:

- определить тенденции и противоречия в развитии;
- выявить механизмы обновления дошкольного образования;
- изучить факторы, влияющие на данное развитие;
- выбрать наиболее успешный педагогический опыт, проанализировать и предложить его для обогащения практики.

В компаративистике системный подход помогает исследовать структуру развития изучаемого объекта и его основания, а также критерии (характеристики) этого процесса. Оценке подвергаются разнообразные изменения в системе: крупные или незначительные; устойчивые или обратимые; универсальные или частичные; сохраняющие способность к дальнейшему развитию или ведущие в «тупики»; стимулирующие или дезорганизирующие и т.д. В результате системный подход выступает неизменным параметром изучения системы образования, в том числе дошкольной.

Анализ данных методологических подходов показал, что каждый из них обладает своей спецификой, собственными познавательными средствами, фиксирует и отображает определенные аспекты изучаемого

процесса, содержит в себе потенциал, позволяющий грамотно организовать сравнительно-педагогическое исследование. Считаем целесообразным рассмотреть выше подходы использовать комплексно, так как только в совокупности они помогут целостно изучить вопросы модернизации дошкольного образования на примере двух стран: России и Китая.

Диссертационное исследование направлено на выявление, осмысление, сравнение и сопоставление модернизационных процессов России и Китая в области дошкольного образования, изучение общего и особенного в модернизации данных педагогических систем, поиск перспектив межгосударственного сотрудничества двух стран в этой сфере. Кроме того, логика проведения сравнительного исследования связана выявлением единых критериев анализа изучаемых процессов. Системная организация изучаемого объекта помогла нам установить критерии анализа по следующим направлениям деятельности:

- *цели и направления модернизации* системы дошкольного образования России и Китая согласно историческим периодам её протекания с середины XX века и по настоящее время с опорой на основные государственные документы;

- структура и содержание дошкольного образования (образовательные программы, стандарты) в России и Китае;

- особенности организации дошкольного образования в России и Китае (финансирования, управления, кадрового обеспечения).

Анализ научной литературы, а также возможности современных методологических подходов позволили нам определить, что под модернизацией дошкольного образования понимают сложноорганизованный процесс, предполагающий трансформации основных структурных компонентов этой образовательной системы: целей, структуры и содержания, педагогических технологий, средовых условий, путей финансирования и механизмов управления, результатов образовательной деятельности.

Модернизация дошкольного образования, на примере образовательного опыта двух стран, рассматривается как нормативная ситуация, которая поддерживается государственными структурами, обществом, участниками педагогического процесса и осуществляется в рамках международной конкуренции. Целевой компонент модернизации связан с представлением о дошкольном образовании как важной части национальной системы образования и пониманием его уникальности в ситуации современного детства.

## **1.2 Педагогические основания модернизации российского дошкольного образования в 80-90-х гг. XX века**

Приступая к анализу педагогических оснований модернизации российского дошкольного образования в 80-90-х гг. XX века, необходимо отметить, что, по мнению большинства исследователей (Т.Н. Богуславская, А.Г. Гогоберидзе, В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, Г.П. Новикова и др.), система дошкольного образования в СССР того времени отличалась уникальностью, она ориентировалась на всестороннее и полноценное воспитание детей от рождения до 7 лет, базировалась на фундаментальных психолого-педагогических положениях, имела глубокое медицинское обоснование, а так же общемировое признание.

Однако ко второй половине 80-х годов в сфере дошкольного образования в России сложилась противоречивая ситуация. С одной стороны, были видны результаты действующей системы дошкольного образования, которая охватывала примерно 70 % детей дошкольного возраста [146], имелась развитая инфраструктура: промышленность, которая изготавливала детскую одежду, книги, игрушки и прочий необходимый инвентарь, научно обоснованная система организации дошкольного воспитания, основанная на лучших традициях российской психологии и педагогики.

С другой стороны, с середины 80-х годов XX века прогрессивные педагоги всё больше понимали, что в целом уровень дошкольного образования в СССР не соответствует новой политической ситуации [84]. Сложившаяся в советском обществе позиция о том, что «Всё лучшее – детям!», оставалась лишь лозунгом и стереотипом. Много вопросов вызывала система финансирования дошкольного образования, она существовала по «остаточному принципу».

На этом фоне во второй половине 80-х годов нарастала критика существующей системы дошкольного воспитания в России, возникла объективная необходимость решить выявленные противоречия, требовалось серьёзно переосмыслить, прежде всего, цели и ценности дошкольного образования в русле гуманистических ценностей. Педагогическое движение в данном направлении совпало с периодом перестройки, когда российское дошкольное образование стало готовым к проведению давно назревшей реформы.

Вступление СССР в эпоху радикальных преобразований относится к апрелю 1985 г. и связано с именем нового Генерального секретаря ЦК КПСС М.С. Горбачёва. Предложенный М.С. Горбачёвым новый курс предполагал модернизацию советской системы, внесение структурных и организационных изменений в хозяйственные, социальные, политические и идеологические механизмы. Впервые признавалось наличие деформаций в политической системе, ставилась задача по созданию новой модели – социализма с человеческим лицом.

Начавшаяся в России политическая и экономическая модернизация, в рамках которой страна осуществляла переход на рыночную основу ведения экономики, не могла не затронуть систему образования в целом и дошкольное образования, в частности. При этом в стратегических государственных документах при описании планируемых изменений в образовании сам термин «модернизация» практически не используется, чаще

звучит термин «перестройка» созвучный с новой политической идеологией того времени.

По мнению Э.Д. Днепров, на рубеже 1980-1990-х гг. в рамках образовательной реформы в России происходили «изменение парадигмальных социальных оснований образования, осуществлялся перевод его из авторитарно-тоталитарного в демократическое русло» [54].

В центре внимания на данном этапе модернизации дошкольного образования стояли, прежде всего, общедемократические – политические и социально-педагогические задачи по выработке философии образования, усилению позиций, целей и принципов предстоящей преобразовательной деятельности, выбору путей и стратегий построения новой образовательной системы [43, 53, 104 и др.].

Именно во второй половине 80-х годов оформилось общественно-педагогическое движение за обновление образования, получившее своё начало ещё в 70-80-х годах XX века. Цели и ценности этого движения были связаны с демократизацией образования, сотрудничеством между взрослым и ребёнком. Со временем оно получило название «Педагогика сотрудничества».

К 1985 г. в Советском Союзе закончился эксперимент по внедрению обучения с шести лет. Этот эксперимент, начатый в 1981 г., затронул систему начального и дошкольного обучения, способствовал появлению большого количества исследований педагогов, психологов, гигиенистов о новых методиках работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Педагоги-новаторы, разделявшие гуманистические идеи «педагогики сотрудничества», опубликовали в «Учительской газете» в октябре 1986 г. «Манифест». Его основное содержание посвящалось детям школьного возраста, но данный документ провозглашал ряд принципов «педагогики сотрудничества», которые можно перенести и на сферу дошкольного образования. Среди них считаем важными следующие положения:

1. Создание новой педагогики, отличной от традиционной. Главным признавали совместный характер деятельности педагогов и детей, обучение воспитанников на основе мотивации по созданию у них радостного чувства успеха, движения вперед.

2. Организация обучения на принципах гуманности, без принуждения. Усилия направлялись на то, чтобы дать ребёнку уверенность в предстоящем успехе, научить его учиться, не допустить отставание в учебе.

3. Развитие мыслительных способностей детей.

Существенно, что в «Манифесте» упор делали не на формировании нормативных знаний у воспитанников, а на создании условий для их самообучения и самовоспитания, развитие индивидуальных способностей каждого на основе индивидуализации образовательной деятельности.

Таким образом, «педагогика сотрудничества» призывала изменить модель взаимодействия с детьми дошкольного возраста, обосновывала переход от субъект-объектных отношений педагогов с воспитанниками к субъект-субъектным, пропагандировала лично ориентированный стиль взаимоотношений. Воспитательным идеалом стал образ детей, выросших в атмосфере сотрудничества. Для таких ребят характерно то, что они умеют и любят думать, обладают развитыми дидактическими, организаторскими и коммуникативными способностями, они ориентированы на людей, способны к творчеству, обладают чувством социальной ответственности.

Таким образом, положения «педагогики сотрудничества» концентрировали ведущие положения лично ориентированной парадигмы, которая позднее стала базой и ценностно-целевой основой «Концепции дошкольного образования», определившей новые направления деятельности детских садов.

Научно-организационную работу в этот период по реформированию образования (в том числе и дошкольного) проводил ВНИК (Временный научно-исследовательский коллектив) «Школа», созданный 1 июня 1988 г. приказом Госкомитета по народному образованию СССР (руководитель Э.Д.

Днепров). В работе ВНИКа приняли участие около 500 учёных и педагогов, деятелей образования. Таким образом, общественно-педагогическое движение конца 80-х годов соединило передовые силы: общественность, учительство и педагогическую науку.

За период двух лет сотрудники ВНИК сформулировали философско-теоретические основания и общую концепцию демократической и гуманистической системы образования и многие другие важнейшие документы, направленные на обновление педагогической науки и практики.

В конце декабря 1988 г. Всесоюзный съезд работников народного образования принял комплекс содержательных гуманистических документов по реформе образования, подготовленный коллективом ВНИКа «Школа». Были рассмотрены принципы, необходимые для модернизации дошкольного дела: плюрализма, открытости, многоукладности, вариативности и альтернативности, гуманизации, развивающего и деятельностного характера образования, переход от знаниевой парадигмы к парадигме развития.

Приоритетным направлением деятельности ВНИКа являлось реформирование содержания дошкольного образования. Началась разработка «Концепции дошкольного воспитания», в которой новые идеи получили своё развитие и применение по отношению к дошкольному детству. Данная концепция разрабатывалась в начале 1989 г. группой психологов и педагогов под руководством В.В. Давыдова и В.А. Петровского (принята постановлением Министерства образования Российской Федерации от 16 июня 1989 года № 7/В). Несколько позднее концепцию утвердили на Государственном комитете по народному образованию СССР, который в тот период времени являлся центральным органом управления для всех образовательных учреждений страны.

Концепция наметила новые подходы в организации дошкольного воспитания, представила основные научно-теоретические идеи, главные направления перестройки системы образования и воспитания дошкольников.

Принятие «Концепции» способствовало переходу теории и практики дошкольного образования к новой парадигме, смысл которой заключался в признании личностно-ориентированной модели обучения и воспитания [84].

Следует отметить, что в Концепции впервые были названы и проанализированы негативные стороны общественного дошкольного воспитания в России. Главным недостатком в организации педагогического процесса признавали использование в детских садах учебно-дисциплинарной модели. Указывалось, что дошкольное воспитание сводится в основном к подготовке детей к школе, вооружению конкретными знаниями, умениями, навыками. Однако специфика дошкольного возраста, самоценность этого периода развития зачастую не учитывается.

Данные положения были представлены в разделе «Ребёнок и общество». Отмечалось, что бытующие в общественном сознании стереотипы подменяют подлинное понимание детства и заботу о нём. Дети проживают этот период исключительно в подготовке к школе, а взаимодействие взрослых с ребенком сводится к сумме: охрана здоровья+воспитание+обучение детей. Невостребованным в дошкольных учреждениях остается опыт проявления уважения к ребенку, внимание к его личности, эмоциям и чувствам [84]. Таким образом, резкой критике подверглись содержание существующего учебно-воспитательного процесса в детских садах, система взаимоотношений взрослых и детей.

«Концепция» призвала сделать детей счастливыми на основе подлинного личностного развития каждого. «Дети в обществе должны не только чувствовать себя счастливыми, но и иметь все основания для этого чувства». Значимо, что авторы «Концепции» не только резко критиковали советское дошкольное воспитание, но и предложили новые подходы в рамках личностно ориентированной модели. Ее суть сводилась к тому, чтобы обеспечить личностное становление ребёнка, его психологическую защищённость, развивать индивидуальность, предупреждать возможные проблемы в развитии. Гуманизация целей и принципов работы педагогов с

детьми означала пристальное внимание к приёмам и методам общения взрослого с ребёнком, позициям понимания, признания и принятия личности ребёнка, умению взрослого стать в позицию ребёнка, учитывать детскую точку зрения, уважительно относиться к воспитанникам.

В «Концепции» пересмотрено содержание дошкольного образования. Знания, умения и навыки выступали не целью, а средством полноценного развития личности. Подчёркивалось, что детей следует обучать умению самостоятельно приобретать знания и использовать их в жизни. В дошкольном детстве ребёнок приобретает основы личностной культуры, приобщается к общечеловеческим духовным ценностям. Базисная культура в дошкольном возрасте связана с развитием личности, ориентировкой ребёнка в природе, предметах, созданных руками человека, явлениях общественной и собственной жизни.

В «Концепции» определены теоретические позиции по отбору содержания дошкольного образования, которые строятся на формировании культуры познания; деятельностно-практического отношения к миру, развитию волевой культуры и культуру чувств.

В документе указаны базовые положения по овладению содержанием дошкольного образования:

- системность в приобретении новых знаний, умений, способов деятельности, раскрытие перед детьми горизонтов новых знаний, способов деятельности, побуждение к новым знаниям, выдвижению гипотез, догадок;
- свободный выбор в освоении ребёнком основных сфер жизнедеятельности («природа», «рукотворный мир», «общество», «я сам»).

Отмечая позитивные стороны «Концепция дошкольного воспитания», подчёркнем, что документ не содержал конкретных программ по реализации намеченных целей. Определёнными препятствиями выступали существовавшая тогда единая государственная программа воспитания и обучения в детском саду и финансовая система дошкольного воспитания.

Новое содержание дошкольного образования нуждалось в нормативном оформлении в виде образовательных программах.

Единая «Программа воспитания и обучения в детском саду», вышедшая в РСФСР в 1985 г. под редакцией М.А. Васильевой, стала основным тормозом в реализации намеченных целей развития дошкольного образования. Решить эту задачу помогло «Временное положение о дошкольном учреждении» (1991 г.). Его прогрессивность состояла в том, что оно базировалось на научно-теоретическом обосновании «Концепции дошкольного воспитания».

Следует подчеркнуть, что задачи и содержание деятельности дошкольного учреждения (охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, забота об эмоциональном благополучии каждого; взаимодействии с семьёй для обеспечения полноценного развития ребёнка), сформулированные в документе, основывались на положениях, согласно которым в дошкольном возрасте происходит интенсивное физическое и психическое развитие. Важное значение имела поддержка и развитие специфических для дошкольников качеств, важных в дальнейшем.

В «Положении» указывалось, что единая программа привела к единообразию форм, содержания и методов педагогического процесса в детском саду, не учитывала индивидуальные особенности детей. «Временное положение о дошкольном учреждении» отменило статус и порядок действия Типовой программы дошкольного воспитания как обязательного документа. Согласно «Положению» дошкольные учреждения могли самостоятельно выбирать программу обучения и воспитания, вносить в неё собственные коррективы, создавать авторские программы, использовать разнообразные формы работы. Этот шаг стал важным в обновлении содержания дошкольного образования. Подчеркнём, что новые программы по обучению и воспитанию детей возникли в ответ на предоставленную Министерством просвещения РСФСР возможность самостоятельно выбирать программы.

Практической реализации новой парадигмы дошкольного образования способствовал документ «Целевая комплексная программа развития дошкольного воспитания», подготовленный в 1991 году Государственным комитетом СССР по образованию.

Стратегическим направлением модернизации системы дошкольного образования в России в первой половине 90-х гг. XX века стало обогащение содержания дошкольного образования. В методических рекомендациях, подготовленных Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой (1993), проанализировано состояние дошкольного воспитания в период начавшихся изменений. Отмечается, что существующая в то время программа не отвечала в полной мере новым требованиям обучения и воспитания, излишне идеализировала направления деятельности и темы для изучения, что не соответствовало жизненному опыту ребенка, его возрастным возможностям, не учитывались региональные особенности воспитания и т.д.

В этот период начали разрабатываться глубокие психолого-педагогические концепции дошкольного образования: о развитии творческих способностей (О.М. Дьяченко); о развивающей среде (В.А. Петровский); о развивающем обучении (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев).

Обогатила содержание дошкольного образования концепция развития способностей дошкольников в процессе решения творческих задач О.М. Дьяченко. Автор предложила рассматривать два типа творческих задач для детей дошкольного возраста. Первый тип задач направлен на выявление, познание ребёнком основных свойств и отношений действительности, второй тип задач связан с проживанием ребёнком различных ситуаций, в ходе которых он учится анализировать действительность, и выражать к ней свое отношение.

Своевременным шагом в развитии теории содержания образования стала разработанная под руководством В.А. Петровского «Концепция развивающей среды» (1993), рассматривающая детское учреждение как пространство по обогащению предметных и социальных условий жизни

детей. Данную идею подхватила С.Л.Новоселова, научные исследования которой показали эффективность разработки и планирования дизайн-проектов в детских садах, расширения развивающей предметной среды (1995).

Концепция развивающего обучения дошкольников В.В. Давыдова-В.Т. Кудрявцева позволяла перенести принципы развивающего обучения, апробированные в начальной школе, на способы овладения дошкольниками содержания образования [43, 44]. Основная идея концепции состояла в следующем: мир человеческой культуры постоянно развивается и природа постоянно очеловечивается, она должна открываться ребёнку как особая реальность, полная проблем, загадок и тайн. Для того, чтобы «открыть» мир в этом качестве, необходимо развивать творческое воображение ребёнка как ведущее новообразование в дошкольном детстве. При этом важно целостно развивать психику ребёнка. Существенно, что в русле этой концепции прошла апробацию «Программа развивающего дошкольного образования».

В первой половине 90-х годов XX века в российской системе дошкольного образования началось время вариативности, как в структуре организации дошкольного образования, когда на смену типовым яслям-садам пришли разнообразные виды дошкольных образовательных учреждений, так и в содержании дошкольного воспитания, когда вместо Типовой программы стали использоваться комплексные, базисные, парциальные программы.

Переход от единообразия к созданию гибкой и многофункциональной системы детских садов, включающей новые виды государственных и негосударственных учреждений, позволил реагировать на разнообразные образовательные потребности населения. Осознание педагогами ДОО характера происходящих изменений обусловило принятие идеологии вариативности дошкольного образования, стремление к обновлению его содержания и технологий, понимание тех позиций, которые препятствовали реформированию всей системы.

Важное направление деятельности по модернизации педагогической работы дошкольного учреждения мы связываем с программно-методическим обеспечением, в котором сконцентрировано новое содержание дошкольного содержания. Единая для всех дошкольных учреждений обязательная программа уже не соответствовала современной дошкольной практике. Одна из причин возникших противоречий была связана с обширным объёмом конкретных знаний и умений, заложенных в «Типовой программе», по которой продолжали работать многие воспитатели.

Проведение в 90-е годы модернизационных процессов в российском дошкольном образовании ярко отражено в программно-методических и нормативно-правовых документах, которые создавали и апробировали учёные, специалисты управления образованием, методической службы, руководители и педагоги дошкольных учреждений. В связи с тем, что инновационное содержание образования трактовалось не как цель образовательного процесса, а как средство развития дошкольника, педагогическая наука встала перед необходимостью разработать и внедрить новые программно-методические материалы, способные помочь ребёнку познать окружающий мир, накопить и расширить знания о нём, развить интерес к знаниям, поисковой деятельности.

Отметим, что подготовка и публикация вариативных программ в течение 90-х годов проходила усиленными темпами. Над программами работали видные учёные, большие научные коллективы, педагоги дошкольных учреждений, которые в содружестве с квалифицированными методистами тоже создавали собственные авторские программы.

В создании вариативных программ дошкольного образования можно выделить два взаимосвязанных этапа: 1991-1996 и 1997-2000 годы. На первом этапе приоритетно занимались формированием нормативно-правовой базы для создания программ, то на втором этапе перешли к углубленной разработке содержания программ дошкольного образования.

Обновление содержания дошкольного образования и его программно-методического обеспечения требовало совершенствовать нормативно-правовую базу российского образования. Закон РФ «Об образовании» (1992) определил новый правовой статус дошкольных учреждений, их задачи и обязанности. Существенное значение имели принципы функционирования системы дошкольного образования:

гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников;

светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

свобода и плюрализм в образовании;

демократический, государственно-общественный характер управления образованием, автономность образовательных учреждений.

Подчеркнём, что Закон «Об образовании» придал импульс к развитию инновационного движения. Утверждалось, что «образовательные учреждения, созданные на основе системных нововведений, которые проявляются в целях, содержании образования, технологиях, организации учебно-воспитательного процесса или созданы на основе новой системы управления» (ст.7). Именно эта формулировка определяла многообразие типов дошкольных учреждений.

Позднее выходит документ, который поясняет приказ Министерства образования РФ № 448 от 22 августа 1996 г. и указывает на 3 категории и 6

видов ДООУ, допустимых в российском дошкольном образовании: детский сад; детский сад с приоритетным осуществлением одного или нескольких направлений развития воспитанников; детский сад компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников; детский сад пресмотра и оздоровления с приоритетным осуществлением санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий и процедур; детский сад комбинированного вида; центр развития ребёнка – детский сад с осуществлением физического и психологического развития, коррекции и оздоровления всех воспитанников.

Закон «Об образовании» (п.5 ст.14 и п. 2 ст. 32) закрепил право дошкольных учреждений работать по разнообразным программам и педагогические коллективы стали самостоятельно выбирать образовательные программы из числа вариативных. В ст. 12 Закона РФ «Об образовании» указывалось о преемственности программ дошкольного и начального общего образования.

1 июля 1995 г. вышло в свет новое «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении» (Постановление Правительства РФ № 677), в котором в п.19 указывалось, что содержание образования определяется образовательными программами. За детскими садами закрепили право на самостоятельность в выборе программ, рекомендованных государственными органами управления образованием.

В ракурсе вариативности программ дошкольного образования следует выделить два методических письма Министерства образования РФ («Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» (от 25.03.94 № 35-М) и «О программно-методическом обеспечении дошкольного образования – в контексте педагогики развития» (от 24.03.95 № 42/19-15), которые указывали на рекомендованные инновационные авторские

программы для работы с детьми в дошкольных образовательных учреждениях.

В целом, сформированная нормативно-правовая база существенно изменила содержание дошкольного образования, руководители и педагоги ДООУ могли выбирать программы, организовывать педагогический процесс на основе использования различных образовательных моделей и технологий. Всё это стимулировало инициативу и творчество психологов, педагогов, методистов, в том числе и в разработке вариативных программ.

Подчеркнём, что в условиях обновления содержания образования дошкольного образования многообразие программ рассматривалось как важнейшее условие соблюдения Закона РФ «Об образовании». Принципы дифференциации и вариативности содержания образования обеспечивали развитие индивидуальности ребёнка, учет образовательных запросов каждой семьи, уровень и направленность работы ДООУ, способствовали развитию инициативы и творчества воспитателей.

В то же время, данные документы поставили работников дошкольных учреждений в сложную ситуацию: выбрать образовательную программу, наиболее соответствующую виду своего дошкольного учреждения. В целом, переход от жёсткой регламентации в деятельности детского сада к вариативности и творчеству сопровождался определенными трудностями, среди которых неумение разобраться в ценностях разнообразных программ и методик дошкольного образования, организовать реальную жизнь детей, осознать место и роль взрослого в новой ситуации по решению развивающих задач и др. Выбирали программы порой необдуманно, не учитывали специфику и возможности работников. Это дезориентировало педагогические коллективы, отрицательно сказывалось на внедрении инновационных технологий.

Ситуация полипрограммности обязывала усилить государственный контроль за качеством дошкольного образования в целях защиты ребенка от непрофессионализма, некомпетентности педагогов. Для этого Министерство

образования РФ в 1995 г. подготовило методическое письмо «Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации», в котором запрещалось использовать в работе с детьми программы, не прошедшие соответствующую экспертизу на федеральном или городском уровнях.

Данный документ впервые обосновал требования и принципы, которым должны отвечать дошкольные образовательные программы. Программы стали классифицировать на вариативные и альтернативные; базовые, федеральные, региональные, муниципальные; основные и дополнительные; примерные; комплексные и парциальные программы. Вариативные и альтернативные программы различались по философско-концептуальным основам, в том числе по позициям авторов на закономерности развития ребёнка, условия становления как личности и т.д.

Экспертизу проводил Федеральный экспертный совет по общему образованию Министерства образования РФ. Региональные (местные) органы управления образования также создавали экспертные советы (комиссии) и рекомендовали программы для работы в конкретном регионе страны. Специализированные (парциальные) программы проходили экспертизу на педагогическом Совете ДООУ, заседании комиссии по аттестации дошкольного образовательного учреждения.

Следующим значимым шагом в наполнении содержания дошкольных программ стали «Временные (примерные) требования к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемых в дошкольном образовательном учреждении», установленные Приложением к письму Министерства образования РФ от 22 августа 1996 г. № 448. Характерно, что документ содержал комплекс требований к дошкольному образованию, а именно, к педагогическим технологиям и характеру взаимодействия персонала с детьми. Очевидным достоинством «Требований» являлся сам факт их появления, что можно рассматривать как попытку в условиях вариативности сохранить единое дошкольное образовательное пространство.

Предусматривалось, что «Временные требования» будут действовать до введения государственного образовательного стандарта дошкольного образования, работа над которым началась с середины 90-х годов XX века. Однако на тот момент такой стандарт так и не приняли, дошкольные образовательные учреждения и другие типы учреждений Российской Федерации долгое время реализовывали указанные Требования.

Государственные власти, в том числе Министерство образования РФ, контролировали разработку примерных программ. Вместе с тем, во второй половине 90-х годов ситуация с выбором образовательных программ в дошкольных учреждениях оставалась сложной и актуальной. Оптимизировать этот процесс Министерство общего и профессионального образования решило с помощью инструктивного письма «О реализации права дошкольных образовательных учреждений на выбор программ и педагогических технологий» (от 2 июня 1998 г. № 89/3-16).

Чтобы познакомить коллективы дошкольных образовательных учреждений с новыми программами и разработками, педагогические журналы постоянно публиковали соответствующую информацию. Например, список программ, прошедших экспертизу на федеральном уровне, содержался в информационных письмах Министерства образования России (от 24 марта 1995 г. № 42/19-15; от 29 января 1996 г. № 90/19-15; от 18 июля 1997 г. № 112/36-14). В 1999 году вышел каталог-справочник «Дошкольное образование в России» под редакцией Р.Б. Стеркиной, где также содержался перечень программ и технологий, рекомендованных детским садам в свете новых требований к дошкольному уровню.

Таким образом, оформление нормативно-правовой базы в аспекте модернизации дошкольного образования, подготовка и апробация ряда психолого-педагогических концепций позволили перейти во второй половине 90-х годов к целенаправленной апробации комплекса программно-методических материалов, существенно обогативших теорию и практику дошкольного образования.

Можно констатировать, что на смену Типовой программе в систему дошкольного образования пришли различные вариативные программы. Во второй половине 90-х годов российские детские сады официально работали по 12 комплексным, 25 парциальным, 2 специальным (для детей с нарушениями речи) образовательным программам. Гуманистическая ориентация данных программ проявлялась в заботе о разностороннем развитии ребёнка, опоре на возрастные критерии развития детей, способах реализации индивидуально-ориентированного подхода. Таким образом, несмотря на трудности переходного периода, программы дошкольного образования сохраняли лучшие традиции российской системы дошкольного образования и содержали инновационные подходы в вопросах теории и практики организации дошкольного образования.

В аналитических материалах Р.Б. Стеркина, начальника Управления дошкольного образования Министерства образования РФ, отмечала, что все программы соблюдали принцип комплексности, реализовывали педагогический процесс с учетом основных направлений детского развития (физического, познавательного, эмоционально-волевого, художественно-эстетического и др.) [147].

К позитивным моментам вариативных программ можно отнести:

появление нетрадиционных направлений в содержании дошкольного образования (обучение хореографии, ритмике, иностранному языку, новым техникам изобразительной деятельности, введение компьютерного обучения, приобщение к национальной культуре);

создание условий для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности детей, побуждение воспитанников к творчеству, самовыражению и импровизации в ходе деятельности;

интеграция разных видов деятельности, комплексность содержания, раскрепощение образовательного процесса в детском саду;

эмоциональная окраска процесса обучения, преодоление учебно-дисциплинарных методов и приёмов в работе педагога;

овладение новыми личностно ориентированного и коммуникативными технологиями, переход на новый стиль общения с ребёнком;

зарождение новых форм сотрудничества педагогов с родителями, преодоление формализма в вопросах подготовки детей к школе, преемственности начального и дошкольного обучения;

обустройство помещений детских садов с учетом нового оборудования и новых моделей, реализация потребности ребёнка в совместной деятельности со сверстниками, создание условий для индивидуальных занятий, реализации индивидуального подхода к детям.

Таким образом, анализ основных направлений модернизации системы дошкольного образования в России в 80-90-х годах XX века, позволяет констатировать, что она проходила одновременно на трёх уровнях.

**Первый** – *социально-политический*, характеризует отношения внутри системы образования в целом, всего российского общества и государства. Это проявилось в становлении и развитии социального партнёрства, формировании институтов гражданского общества в сфере образования.

**Второй** – *социально-профессиональный и социально-психологический*, затрагивает отношения внутри самой сферы образования. Он связан с появлением независимых профессиональных ассоциаций, развитием общественно-педагогического движения за реформирование образования.

**Третий** – *социокультурный и информационный*, определяет цели, содержание и управление системой образования и проявляется в смене образовательной парадигмы, усилении личностно-ориентированного и культурологического подхода в образовании.

Все это предопределило сложность, неоднозначность и высокую степень спонтанности преобразований в сфере российского дошкольного образования. К числу приоритетных преобразований можно отнести следующие:

- *структурные*: осуществлён переход от единообразной формы дошкольного образования к многообразию типов дошкольных учреждений;

- *содержательные*: отказ от традиционных программ, ориентированных на обеспечение усвоения определённого объёма знаний, умений, навыков (ЗУН), в пользу вариативных программ дошкольного образования;

- *программно-методические*: контроль и экспертиза за многообразием программ, подготовленных для дошкольных учреждений;

- *нормативно-законодательные*: разработка документов для реформирования российской системы образования, включая изменения статуса дошкольных учреждений, уточнение их функций, принципов работы.

Таким образом, изменения, которые произошли в системе дошкольного образования России в рассматриваемый период, приобрели в основном необратимый характер. Следует констатировать, что реорганизация с учетом новых требований в системе дошкольного образования не завершилась, она вызвала к жизни дальнейшую модернизацию системы, которая будет происходить уже в существенно изменившихся условиях развития российского образования начала XXI века.

### **1.3 Историко-педагогические предпосылки становления дошкольного образования в Китае и начальный период его модернизации как системы в конце XX века**

По мнению китайских и российских исследователей (Н.Е. Боровская, А.И. Галаган, В.З. Клепиков, А.В. Островский, С.С. Семёнова, В.Н. Усов, Мэй Ханьчэн, Сяо Су, Цзян Сяоянь, Ли Цзюньюй и др.), в послевоенной истории Китая и до конца XX века можно выделить несколько периодов развития образования, обусловленных политическими и экономическими изменениями в стране. Эти периоды соотносятся и с теми изменениями, которые произошли в становлении дошкольного образования Нового Китая,

поэтому есть смысл обратиться к анализу историко-педагогических предпосылок, по сути, предопределивших ход и направления будущих реформ в системе китайского дошкольного образования.

Период с октября 1949 по 1952 год в Китае началось восстановление национальной экономики. Считая просвещение людей важным государственным делом, правительство страны уже в первые годы начало проводить активную политику по повышению культурного уровня народа, в связи с тем, что до 1949 г. 80 % 500-миллионного населения Китая считалось неграмотным [93].

В 1949 году в «Общей программе Народного политического консультативного совета Китая (НПКСК)» КНР провозглашается «государством новой демократии» [19]. Определяется характер нового демократического образования как «национального, научного, массового, культурного» [21, с. 355]. В программе указывается на необходимость «обратить внимание на охрану материнства и детства, здоровья подрастающего поколения» [21, с. 357]. Указанные причины стимулировали революционные изменения в образовании КНР.

Уже в ноябре 1949 г. при Центральном народном правительстве КНР создается Министерство образования, при котором для управления дошкольным образованием впервые открыли Отдел начального образования, в структуре которого образовали отдел дошкольного воспитания, его руководителем стал профессор Чжан Июань. В рамках начавшейся управленческой реформы изменилась система соподчинения, именно в этот момент ясли стали подчиняться Министерству здравоохранения, детские сады отдали в подчинение Министерству образования.

В конце 1949 г. Министерство образования созывает первое собрание педагогических работников, на котором утвердили основной курс страны на образование, конкретизировали установку на модернизацию имеющейся системы образования и последовательное развитие новых направлений работы в образовании [187, 238]. В ходе собрания решались вопросы о

создании новой системы образования КНР, необходимости соединения полезных достижений старой системы образования и использования передового советского педагогического опыта [14].

По согласованию с правительством Китая из СССР приехали 126 специалистов для разработки содержания китайского дошкольного образования. Советские учёные пропагандировали теоретические идеи и практический опыт своей системы образования. Кроме того, в Китае в то время резко критиковали существующую систему образования, стали отрицать многовековое наследие китайского народа в воспитании дошкольников. Советские специалисты организовали несколько экспериментальных детских садов. После этого количество детских садов в стране резко возросло. В основе экспериментальной деятельности дошкольных учреждений лежал так называемый «павловский подход», получивший название по имени русского учёного И.П. Павлова, главной заслугой которого является открытие механизмов функционирования первой и второй сигнальной систем. Китайские педагоги опирались на важный вывод И.П. Павлова, как разработчика основ рефлексологии, о том, что у ребёнка можно сформировать любые качества и способности, если его правильно стимулировать – поощрять или порицать.

Анализ литературы по истории становления образования в КНР [114, 134, 180, 183, 240, 242 и др.] позволяет констатировать, что в 50-е гг. XX века китайские детские сады широко использовали советские учебные планы и программы дошкольного обучения, к преподавательской деятельности привлекали советских специалистов. В основе создания китайской социалистической модели дошкольного образования широко использовали труды советских теоретиков. Чрезвычайно популярными были работы Н.К. Крупской, переведенные на китайский язык, а также учебник «Педагогика» И.А. Каирова, возглавлявшего в те годы Министерство просвещения СССР.

9 сентября 1950 г. Министерство образования КНР издаёт распоряжение, в котором указано изучать книгу «Руководство для детских

садов». Данное издание, опубликованное Министерством образования СССР и переведенное на китайский язык, становится руководящим документом для всех дошкольных педагогов КНР. По мнению Тан Шу [20], именно это пособие легло в основу работы дошкольных учреждений Китая того времени.

Таким образом, в этот период социалистический Китай начал преобразование старой и строительство новой системы дошкольного образования. По свидетельству Янь Шуейцина [21], систему вступительных испытаний в детский сад отменили. При приеме в детское учреждение предпочтение отдавали тем дошкольникам, родители которых работали и не могли присматривать за ребенком.

Постепенно детские сады перешли на полный рабочий день, в то время как раньше они принимали воспитанников на полдня. Летние и зимние каникулы в детском саду отменили, стали ориентироваться на занятость родителей. Малообеспеченным семьям дали льготы на бесплатное посещение детского сада или значительное сокращение оплаты за него.

В августе 1951 г. Министерство образования КНР проводит первую Национальную всекитайскую конференцию по работе начального обучения и педагогического образования. Кроме того, обсуждались вопросы по развитию дошкольной сети и квалифицированной подготовке педагогических кадров. В рамках конференции обсуждали важные проекты «Временное положение о детском саде» и «Предварительный учебный план для детского сада».

1 октября 1951 г. Государственный административный совет КНР принимает «Решение о реформировании системы образования» [24], что впервые способствовало созданию системы школьного образования в Новом Китае. Она включало в себя пять уровней, первым из которых стало дошкольное образование. Оно рассматривалось не только как составная часть системы образования КНР, но и как база для получения начального образования.

Внедрение новой системы предусматривало организацию детских садов тех, кому от 3 до 7 лет, духовное и физическое развитие детей. В 1951 г. Министерство образования КНР разрабатывает «Временное положение о детских садах» и «Временный учебный план для детских садов», а уже в марте 1952 г. Центральное народное правительство запустило указанные проекты в экспериментальном режиме в общенациональном масштабе.

Изучение «Временного положения о детских садах» показало, что оно состоит из 8 разделов, включающих 43 пункта, содержание которых отражает общие положения об особенностях создания дошкольных учреждений, сущности руководства и специфике воспитательного процесса.

В документе чётко определены задачи дошкольного образования – физически и духовно развивать детей. Здесь же указаны направления воспитательной работы с детьми дошкольного возраста: привитие основных жизненных привычек, повышение внимания питанию, физическому здоровью, обеспечение нормального развития дошкольника; развитие чувственного восприятия и языковых навыков, расширение знаний об окружающей среде, развитие умственных способностей; воспитание чувства патриотизма, национальной гордости, честности, смелости, сплоченности, дружелюбия, дисциплинированности, вежливости и других положительных качеств и привычек; воспитание эстетических интересов, воображения и творческих способностей [23].

В Положении 1951 г. обозначены цели и особенности функционирования самого дошкольного учреждения. Указаны возрастные нормы для поступающих в детский сад (ребята от 3 до 7 лет), уточнено время пребывания ребенка в группе (8-12 часов), определена сезонность в работе детских садов и возможность ночного пребывания воспитанников, оговорено время нахождения детей в дошкольном учреждении в выходные дни, оно определялось согласно плану младшей группы. Для удобства работающих матерей в учреждении не предусматривали уход на зимние и летние каникулы [23].

В документе раскрыты принципы и содержание воспитательной работы в детском саду. Назовем основные принципы: обеспечение всестороннего развития детей, соответствие содержания воспитания реальной жизни ребенка, предоставление ребенку возможности самостоятельно выполнять отдельные задания и поручения, подготовка детей к жизни в коллективе, в обществе; развивающий характер учебных занятий в детском саду и за его пределами; тесная взаимосвязь семейного воспитания с воспитательной работой в детском учреждении. Содержание дошкольного образования включало физическое воспитание, развитие речи, знакомство с окружающей средой, изобразительное искусство, рукоделие, музыку, математику.

«Временный учебный план для детских садов» 1951 г. состоял из двух разделов – временного положения по образовательной работе в детском саду и учебных планов по конкретным предметам. Уточнялось, что детский сад создает благоприятную общественную среду для всестороннего развития ребенка. Воспитатели на основе новых демократических принципов и методов в своей работе не только воспитывают ребенка, но и помогают родителям осуществлять воспитание детей [18, с. 47]. Временный план упорядочивал количество часов на изучение учебного материала в разных возрастных группах.

На основе общенационального эксперимента 1952 г. Министерство образования КНР опубликовало проект «Промежуточного учебного плана для детского сада», который расширил содержание работы в детском саду, включающую в себя спортивную деятельность, китайский язык, изучение окружающей среды, рисование, математику и т.д. Данный проект заложил основу учебной программы для дошкольного образования Китая.

Изучение работ китайских ученых (Тао Синчжи, Цай Юаньпэй, Чэнь Хэцин и др.) показывает, что, восприняв вдохновенные призывы партии «все для революции», «все для детей», заводы, организации, воинские подразделения начали активно организовывать детские сады. Отделы образования тоже стали открывать дошкольные заведения. Детские сады

появились при начальных школах и дворовых комитетах. В сёлах, по мере продвижения земельной реформы в сельском хозяйстве и возникновения групп взаимопомощи, создавали временные ясельные группы, группы соседской помощи по уходу за детьми.

В июле 1952 г. Министерство образования КНР приняло решение разделить группы на дошкольные и группы начального обучения. Министерство выпустило новый проект документа «Временное положение для групп начального обучения», который включал в себя «подготовку воспитателей детских садов».

По данным статистики к 1952 году в КНР функционировало 6531 детский сад. По сравнению с 1946 годом их количество увеличилось в 5 раз, количество детей составило 424000 чел., что больше, чем в 1946 году в 4 раза. Таким образом, представленный анализ показывает, что в период восстановления национальной экономики сравнительно быстро развивались многообразные формы дошкольных учреждений.

Анализ истории Китая показывает, что в 1953 году страна вступила в новый исторический период по социалистическому преобразованию. Мао Цзэдун провозгласил период перехода к социализму и утвердил первый пятилетний план развития экономики страны (1953-1957 гг.).

Исследования китайских учёных (Тан Шу, Чжан Июань, Янь Шуйейция и др.) дают основания считать, что в это время дошкольное образование стабильно развивалось. В годы первой пятилетки государственные задачи в области дошкольного образования были отражены следующими позициями: дальнейшее развитие сферы образования дошкольников; оказание всемерной поддержки городским организациям, коллективам, промышленным предприятиям, а также сельскохозяйственным объединениям по созданию детских садов.

В январе 1953 году комитет по вопросам образования и культуры Государственного административного совета КНР проводит совещание и определяет направления в работе местных глав в области дошкольного

образования: «Укрепление порядка, развитие ключевых направлений дошкольного воспитания, повышения его качества, уверенного прогресса» [22].

В 1953 году отдел дошкольного воспитания Министерства образования КНР открывает исследовательский центр по изучению вопросов качества дошкольного образования. Итоги работы центра содержатся в сборниках «Опыт работы детских садов», «Деятельность сельского детского сада» и другие, обобщающих лучший педагогический опыт китайских детских садов.

В феврале 1956 года Министерство внутренних дел, Министерство образования и Министерство здравоохранения разработали «Совместное заявление по некоторым вопросам работы яслей и детских садов», в котором, отмечалась несомненная польза детских садов, в том числе повышение производительности труда женщин на предприятиях, их участие в политической, культурной и общественной жизни страны. Однако возникла необходимость определить количественные и качественные критерии в развитии детских садов и яслей. Руководить дошкольным образованием решили в соответствии с общим планом развития страны, согласно лозунга «Быстро, много, хорошо, экономно».

Эффективное развитие экономики в первую пятилетку стимулировало общественную активность в организации детских садов. Появились различные формы дошкольных учреждений, созданные в соответствии с местными условиями (дошкольные учреждения полного и неполного дня, сезонные, временные, с возможностью ночного пребывания т.д.) [21].

Таким образом, разносторонний анализ ситуации в дошкольном деле в период образования КНР и восстановления национальной экономики на социалистической основе (1949-1957 гг.) позволяет заключить, что экономическая, социально-политическая ситуация в стране обусловила революционные изменения в дошкольном образовании: определились новые задачи по его развитию, началось формирование многоуровневой структуры дошкольного образования, зародились основы профессионального обучения

педагогов-дошкольников. С 1949 г. народ Китая встал на путь строительства социализма, однако собственного опыта строительства социализма в КНР не было, поэтому образцом социалистических преобразований для Китая по многим вопросам стал СССР. Модернизацию дошкольного образования в КНР также проводили по советской модели.

Важный период становления дошкольного образования КНР (1958-1965 гг.) связывают с политикой «Большого скачка» как нового курса быстрого роста экономического и технического потенциала страны. По данным китайских источников, во время реализации плана новой пятилетки (1958-1962 гг.) в Китае наблюдался очень быстрый рост детских садов, в которых не хватало помещений, материального оборудования и квалифицированного персонала.

В 1958 г. ЦК КПК Госсовет выпускает ряд инструкций, в которых оговаривается, что «дети от трёх до пяти лет» в большинстве своём должны иметь возможность «ходить в детский сад», необходимость «открытия яслей и детских садов, чтобы каждый ребёнок, имел возможность не только хорошо жить, но и получить хорошее образование», время, когда ребёнок должен пойти в детский сад определяют родители.

Развитие системы дошкольного образования в этот период времени пошло неожиданным путем: в сельских и слаборазвитых пригородных районах стали организовывать коммуны, которые решали вопросы организации детских садов. К концу 1958 г. в стране насчитывалось уже 750000 небольших производственных бригад (сельскохозяйственных кооперативов). Они объединялись в 23500 коммун, каждая из которых включала в себя 5000 семей (дворов) или 22000 человек. Кроме сельского хозяйства и ремесленничества коммуны занимались производством, сбытом продукции, администрированием, созданием службы охраны правопорядка (милиции), заботились об образовании своих членов [205].

Однако качеству дошкольного образования в этот исторический период времени не уделяли должного внимания, это считалось предрассудком

капиталистического общества, так как главное – сориентировать ребенка на взрослого. В 1958 г. в стране началась «критика психологии». Психология и педагогика как науки считались ненужными и даже ложными. В такой социальной атмосфере стало невозможно изучать вопросы по воспитанию и образованию подрастающего поколения. В результате исследования в области педагогики и психологии детства в Китае временно приостановились.

Однако уже к 1959 году в обществе начали понимать, что кампания «Большого скачка» способствовала перепроизводству продуктов низкого качества, деморализовала коммуны и децентрализовала власть в стране. Все это нуждалось в переосмыслении и принятии дальнейших продуманных решений.

Период с 1960 по 1965 гг. для системы дошкольного образования КНР отмечен тем, что предпринимались попытки увеличить количество детских садов в связи с новыми экономическими потребностями, сама система образования функционировала по советскому образцу.

Период «культурной революции» (1966-1976 гг.) нанёс колоссальный вред всему китайскому обществу и системе образования в том числе. Массовые репрессии в годы «культурной революции» привели к «народным» расправам над представителями интеллигенции. В это время в китайском образовании работали малообразованные, непрофессиональные люди. В результате китайская система образования пришла в упадок в целом и сильно пострадала система дошкольного образования.

Увеличение населения Китая вызвало небывалый спрос на услуги дошкольного образования. Вопрос нехватки мест в детских садах решался благодаря увеличению количества детей в группе до 26 человек и укрупнению детских садов. Этот период по-прежнему отмечен ростом числа дошкольных учреждений с 45 000 в 1966 г., до 440 000 в 1976 г., однако катастрофическая нехватка воспитателей и детских садов была связана в первую очередь с разрушением системы подготовки педагогических кадров.

Культурная революция (с 1966 г. по 1976 г.) отрицательно сказалась на дошкольном образовании, многие дошкольные учреждения были закрыты.

При выборе модели развития дошкольного образования китайское руководство отрицательно высказывалось о слепом копировании чужого опыта (причем, как западного, так и советского). В этот период резко изменилось содержание дошкольного образования. Жизнь детских садов определялась жёсткими идеологическими рамками: детям прививали революционные и милитаристские идеи, они заучивали стихи и цитаты из произведений Мао.

Во время «культурной революции» психология стала называться «буржуазной лженаукой», теории Тао Синчжи, Чэнь Хэцин и других ученых о развитии ребёнка в дошкольном возрасте подверглись критике, дошкольная педагогика находилась в униженном состоянии, исследования в дошкольной области прекратились, считались буржуазными пережитками. Таким образом, в годы «культурной революции» (1966-1976 гг.) систему дошкольного образования в Китае практически полностью разрушили, её восстановление началось лишь после 1978 г.

Следующий исторический момент развития дошкольного образования КНР определен нами как период с 80-х гг. до конца XX века. Именно этот временной отрезок можно рассматривать как начальный период модернизации системы китайского дошкольного образования, связанный с активным реформированием и дальнейшим развитием этой образовательной ступени согласно новым требованиям и ориентирам рыночной экономики.

Глобальные исторические перемены сопровождались многообразием образовательных реформ по избавлению от хаоса, восстановлению уважения к учителям и образованию. После окончания «культурной революции» в 1976 г. начали обращать внимание на сферу образования. В 1977 г. Дэн Сяопин подтвердил линию реформирования образования и в 1978 г. объявил на основе созданной им теории социализма с китайской спецификой этап реформирования и открытости и проведения социалистической

модернизации. На XII съезде КПК (сентябрь 1982 г.) предложили рассматривать образование как одну из важнейших составляющих социалистической модернизации. В 1983 г. Дэн Сяопин так определил цели образования: «Образование должно обратиться лицом к модернизации, ко всему миру, к будущему». Эта позиция стала руководящим стратегическим курсом КНР [18, с.31].

Меры, принятые по развитию педагогической науки и практики, были приняты незамедлительно. Изменения начались с реконструкции Центрального научно-исследовательского института педагогических наук в Пекине, создании на его базе института «Исследования дошкольного образования», появились аналогичные НИИ в ряде провинций и крупных городах. Это был первый опыт организации в Китае национально - исследовательского института по изучению особенностей развития детей дошкольного возраста.

В ноябре 1979 г. Китайское педагогическое сообщество создаёт Национальную педагогическую ассоциацию по исследованию детей дошкольного возраста в Нанкине, в состав которой вошли научные общества по общей педагогике, истории педагогике, сравнительной педагогике, дошкольного воспитания, преподавания китайского языка в школе, преподавания иностранных языков. Ассоциация стала хорошей базой для проведения массовых национальных научных исследований по изучению проблем дошкольного детства в Китае.

В 1983 г. в КНР организовали Комитет по координации педагогических исследований, а к концу 80-х гг. действовало уже более 30 научных учреждений в области педагогики и народного образования. Стали выпускаться периодические педагогические издания, книги, монографии; журналы «Цзяоюй яньцзю» («Педагогические исследования») и «Вайго цзяоюй» («Зарубежная педагогика»), а также «Чжунго цзяоюй бао» («Китайская педагогическая газета») и др. Это свидетельствовало об

устойчивом интересе китайских исследователей к вопросам педагогики и образования.

Одновременно с возрождением педагогической науки в Китае стали модернизировать и практику дошкольного образования. Так уже в ноябре 1979 г. Министерство образования КНР выпустило «Правила городского детского сада», в котором определялась новая государственная политика Китая в области дошкольного образования. В документе уточнялись цели дошкольного образования и содержание работы детских садов. На основе этого документа разрабатывали подробные положения об организации и функционировании городских детских садов, которые в кратчайшие сроки восстановили нормальный режим работы детских садов. Функционирование системы дошкольного образования стало постепенно налаживаться.

В это время Китай столкнулся с ещё одной проблемой – перенаселением страны. Прогнозируя ежегодный прирост быстрый населения, Китай пошёл на беспрецедентные меры: с 1979 г. развернул политику по регулированию рождаемости, получившей название «Одна семья – один ребёнок».

В ноябре 1981 г. на четвертой сессии Пятого Всекитайского собрания народных представителей в Отчёте правительства прозвучало: «необходимо увеличить подготовку квалифицированных воспитателей для детских садов, с тем чтобы, ещё больше детей дошкольного возраста смогли пойти в детский сад, и быть физически и умственно адаптированы к получению школьного образования».

Для решения этой проблемы в 1982 г. Министерство образования КНР и ЮНИСЕФ на базе Нанкинского университета начали первый совместный проект «подготовки преподавателей для дошкольного воспитания».

В июне 1983 г. Национальный народный конгресс, заслушал Отчёт о работе правительства, в котором подчёркивалась «Важность планового последовательного развития дошкольного образования, чтобы исправить ситуацию, сложившуюся с педагогическими кадрами в детских садах». В

июне 1983 г. Министерство образования издало постановление «По развитию дошкольного образования в сельских районах», что сыграло положительную роль в развитии сельского дошкольного образования.

Как подчеркнута в исследованиях отечественных авторов, впервые после окончания «культурной революции» китайское правительство берет курс на восстановление уважения к интеллигенции, работникам образования, обучение грамотных преподавателей, повышение социального статуса учителя. С этой целью в 1985 г. в день рождения философа Конфуция в стране утвердили праздник День учителя, отмечаемый 10 сентября. Необходимо подчеркнуть, что впервые в Китае учредили праздник, посвященный людям отдельной профессии. Такой шаг правительства подтолкнуло сотни молодых людей к получению педагогического образования.

С 1981 г. в КНР приступили к модернизации содержания дошкольного образования, первым шагом стала выпущенная в 1981 г. «Руководящая программа воспитания в детском саду». Программа 1981 г. возвращала содержание воспитательной работы детского сада к советской модели, которая была характерной для Китая в 50-х годах. Она состояла из восьми разделов: развитие культурно-гигиенических привычек детей, физическое воспитание и развитие дошкольников, нравственное воспитание, развитие речи, элементарные знания о природе и обществе, математика (сложение и вычитание в пределах 10), музыкальное воспитание, изобразительное искусство. Был сделан серьёзный шаг вперёд на пути деидеологизации содержания дошкольного образования после периода «культурной революции». Основные задачи в деятельности детских садов определялись таким образом - здоровье, интеллектуальное, этическое и эстетическое развитие.

В 1985 г. ЦК КПК созвало первое рабочее совещание в сфере образования по реализации политики реформ и открытости. В результате появилось «Постановление ЦК КПК о реформе структуры образования»,

которое явилось первым системным и программным документом в этой сфере. По утверждению ряда исследователей в КНР начался первоначальный этап реформирования структуры образования (1985 - 1992).

С этого времени в Китае идут поиски путей проведения управленческой реформы в области образования. Её основное содержание направлено на то, чтобы расширить права местных чиновников в вопросах управления образованием, предоставить автономию образовательным учреждениям. Ввели систему ответственности местных правительств и «ступенчатое» управление, что расширило полномочия на местах. Местные власти не просто доводили положения государственной политики и планы на местный уровень, но и получили реальные права руководить, контролировать и управлять дошкольными учреждениями в регионе. Центральные органы власти по-прежнему сохранили за собой функции по определению политического курса и разработке масштабного планирования. В рамках этой реформы произошло разделение ответственности управленческих функций между провинциями, городами (районами), уездами и волостями. Одновременно с расширением управленческих полномочий на местные власти возложили вопросы финансирования дошкольного образования, власти были обязаны определённую долю ассигнований, поступающих из центра, выделять на нужды детских садов.

Согласно направлениям данной реформы, финансировать дошкольные учреждения должны государственные предприятия, производственные коллективы, муниципальные органы власти, общины и социальные группы. Правительство объявило, что спонсирование дошкольного образования зависит как от частных организаций, так и является частью социальных услуг различных правительственных организаций. Реформа 1985 года предусматривала внедрение платного дошкольного образования, а также усиленное внимание к подготовке воспитателей.

Вскоре после опубликования Постановления в 12 апреля 1986 г. Всекитайское собрание народных представителей (ВСНП) приняло и ввело в

действие с 1 июля 1986 г. первый в истории Китая «Закон КНР об обязательном образовании». В Законе сформулирована новая педагогическая концепция «Образование, направленное на формирование качества личности». На этом этапе руководством КНР особая роль придавалась тому, чтобы образование повышало «качественные характеристики» членов общества, от которых требовалось не только приобретение новейших знаний в области науки, техники и теории управления, но и быть патриотам, коллективистами, преданными идеалам КПК и т.д.

Стремление Китая идти в ногу с мировым научно-техническим прогрессом способствовало выдвижению в августе 1988 г. стратегии «Прцветания страны на основе развития науки и техники», в рамках которой модернизация образования прочно заняла приоритетное положение. Усилия прилагались на развитие высококачественного образования, воспитание нового поколения, обладающего творческим духом и практическими способностями. В результате такой политики в развитии и реформировании китайского дошкольного образования отмечены большие успехи.

Тем не менее, в конце 80-х годов образование отставало от экономических потребностей страны, не готовило кадры для нового этапа научно-технической революции. В связи с этим китайские теоретики, выдвинули задачу поэтапного превращения образования в «грандиозную и сложную общественную систему», которая должна охватить все возрастные группы населения [18, с.38-39].

В 1989 году вышло в свет «Положение об управлении детскими садами», которое подтвердило, что в соответствии с Конституцией КНР Министерство образования занимается планированием, координацией управленческих функций в системе образования страны. В документе уточнялось, что система образования в Китае в качестве первой ступени включает в себя дошкольное образование, принимающее детей, начиная с трехлетнего возраста, и осуществляющее их подготовку в течение трёх лет.

В июне 1989 г. Государственная комиссия по вопросам образования издаёт «Порядок работы детского сада», документ подтвердил приверженность основной образовательной программе 1981 г., в нём освещались современные принципы организации дошкольного образования.

В августе 1989 г. Государственный совет одобрил первое положение после образования Нового Китая для дошкольного образования, вышло в свет административное положение «Правила детского сада». Анализ документов, вышедших в этот период времени, наглядно свидетельствует, что в детских садах Китая был установлен единый режим дня. Выглядел он примерно так же, как и режим в дошкольных учреждениях СССР. В 6.30 - подъем; 7.00 - зарядка; 7.45 - завтрак; 8.30 - утреннее приветствие в группе; 8.45 - занятия; 10.00 - перемена (купание); 10.30 - игры на улице; 11.45 - обед; 12.15 - дневной сон; 15.00 - полдник; 15.30 - групповые игры, пение, танцы; 16.15 - игра; 17.30 - ужин; 18.00 - возвращение детей домой.

Несмотря на увеличение, дошкольных учреждений в Китае по-прежнему не хватало, поэтому стали практиковать детские сады больших размеров, в которых количество воспитанников доходило до 270 человек, а контингент персонала (воспитателей и obsługi) – до 60 человек. Нормой по составу детей в группе считали от 26 до 28 человек, рекомендовали работать 2-3 человекам (обычно два воспитателя и один помощник). Часть детей посещала дошкольные учреждения только днем (с 8.00 до 18.00, прием детей начинается в 7.45) и уходила домой; часть (5%) оставалась на ночь; родители забирали детей только в среду и субботу.

Согласно документам Министерства образования КНР упорядочивалась работа воспитателей, они должны заранее готовиться к занятиям, вести планы и конспекты, предполагать поведение и настроение детей, продумывать нагрузку в течение всего рабочего дня, приветствовалось отсутствие у воспитателей и детей свободного времени.

В результате, деятельность воспитателей в детском саду строго регламентировалась, что обязывало педагогов вести себя с ребенком

последовательно, спокойно и твердо, никогда не сердиться, показывать детям, что им позволено делать, а что нет. В ссоры детей надо вмешиваться сразу, так как в Китае считается, что иначе ребенок решит, что он плохой и сохранит такой характер на всю жизнь. Другой путь добиться правильного поведения – сравнивать и поощрять. Дети должны вслушиваться в слова и стараться усвоить правильный пример. Учитель отвечает за воспитание самоограничения и правильного поведения. В Китае уже детей принято учить контролировать свои желания, подчиняться жизни группы. Главным признается то, что в группе должны царить дисциплина и порядок.

В иностранной литературе [6, 29, 35] китайскую систему дошкольного воспитания характеризуют как суровую, косную, сверхрегламентированную. В основном критикуют воспитателей, которые слишком ограничивают и контролируют поведение, игровую деятельность детей. Однако необходимо подчеркнуть, что в Китае это воспринимается как проявление заботы и внимания, важно, чтобы на занятиях все дети слушали взрослого, подчинялись его требованиям, соблюдали дисциплину. Родители полагают, что воспитатели, как профессионалы своего дела и эмоционально малозависимые от детей люди, смогут лучше воспитывать ребенка. В детском саду возможно скорректировать и развить те качества и способности, которые дети не смогли получить в семье. В народном сознании присутствует твердое убеждение: что хорошо для страны, хорошо и для воспитанников. Выработка ответственности, упорства и трудолюбия традиционно являются важными качества личности в Китае.

С 1991 г. в целях охраны жизни и здоровья детей в КНР стали усиленно развивать сферу здравоохранения матери и ребенка, повышать уровень санитарно-гигиенической и воспитательной работы в яслях и детских садах. К этому времени в стране насчитывается 450 тыс. яслей и детских садов разных видов. В результате в больших и средних городах потребности детей в детских садах и яслях можно в основном считать удовлетворительными.

На изменение содержания дошкольного образования в КНР повлияла объявленная весной 1992 г. Дэн Сяопином реформа ускорения реформ в режиме большей открытости. Китайские власти стали открыто призывать к заимствованию иностранных достижений в области культуры, науки, техники, «смело проводить новые испытания и эксперименты в целях улучшения национальной социалистической системы образования».

Курс на открытость в образования был взят в КНР в 1990-е годы. Характеристика образовательной политики по расширению международного сотрудничества представлена в документе «Реформа образования и программа развития образования в Китае» (1992). В нем отмечалось: «В дальнейшем расширять открытость образования зарубежному опыту, усиливать международный обмен в сфере образования, смело заимствовать и усваивать успешный международный опыт в области развития и управления образованием. Активизировать обмен и сотрудничество между высшими учебными заведениями Китая и зарубежья, развивать и содействовать совместному обучению в зарубежных образовательных учреждениях и центрах, осуществлять совместные научные исследования с соответствующими специалистами».

Политика «открытости» была принята в Китае под влиянием нарастающих процессов глобализации, позволяющих сравнивать образовательную реальность в других странах, разрабатывать собственную конкурентоспособную образовательную политику, обеспечивать качественное обучение и воспитание в образовательных учреждениях. Руководство Китая приняло решение поощрять международный обмен и сотрудничество в сфере образования. Идея открытости нашла воплощение возможности совместно с зарубежными участниками создавать учебные заведения. В сфере дошкольного образования открытость к международному сотрудничеству проявилась в участии Китая в международных детских организациях, таких как Совет Всемирной организации дошкольного возраста (ВОДВ) в распространении опыта дошкольного образования

западных государств на территории Китая, в открытии в КНР детских садов с иностранным участием.

В 1985 году в Пекинском педагогическом университете впервые издали книгу «Дошкольное воспитание по системе Монтессори», после этого на китайский язык перевели остальные её труды и стали открываться многочисленные Монтессори-детские сады и Монтессори-группы.

Стратегическая программа модернизации системы образования КНР под названием «Программа реформ и развития образования» (1993 г.) подтвердила курс на осуществление реформы в соответствии с требованиями рыночной экономики [18, с. 39]. В документе признана приоритетной политика в сфере модернизации образования страны. Отмечено, чтобы Китаю в будущем успешно конкурировать на международном уровне, нужно перестроить свою систему образования к потребностям XXI века. Для этого нельзя терять времени и следует подготовить долгосрочный план по всестороннему обновлению и развитию образования, готового ответить на вызовы XXI века» [38, с.199].

Для системы дошкольного образования намечен дальнейший курс на поэтапное преобразование жёстко централизованной системы управления детских садов, их финансировании, а также внутреннее управление. В условиях рыночной экономики предполагалось постоянно расширять самостоятельность дошкольных учреждений для обеспечения всестороннего развития детей дошкольного возраста. В «Программе» речь шла об определении прав и обязанностей дошкольных учреждений. Отмечалось, что дошкольные учреждения самостоятельно смогут распоряжаться финансами, штатным расписанием, кадровой политикой. Функции правительства смещались к общеуправленческим, что основано на законодательстве и определяется образовательной политикой государства [113, с. 170]. Подчёркивалось, что развитие дошкольного образования в городах в основном отвечает современным требованиям, но возникает необходимость активно развивать дошкольное образование на селе.

Таким образом, в Программе определены особенности построения «социализма с китайской спецификой» в области образования, а именно:

- первостепенность образования в списке стратегических приоритетов развития страны;
- сохранение руководящей роли коммунистической партии в сфере образования, курс на социалистическую ориентацию;
- служение модернизации страны делу развития образования;
- открытое реформирование системы образования, ее организационной структуры, содержания, методов обучения, необходимость использования достижений других стран и культур;
- государственное финансирование образования может с учетом дополнительно поступающих финансовых ресурсов из других источников;
- диверсификация системы образования Китая, соответствие потребностям страны и отдельным регионам [22, с. 42].

В программе уделили внимание формированию частного (негосударственного) сектора в дошкольном образовании. Государство призывало реализовывать курс на «активную мобилизацию, всемерную поддержку, усиление руководства» в отношении дошкольных учреждений, стимулировать общественные организации и частные лица открывать детские сады в соответствии с законодательством страны. Фактически данный документ предложил негосударственным образовательным заведениям политические и организационные гарантии.

Количество частных детских садов в стране возросло с 18,184 в 1994 году до 37,020 в 1999 году. Увеличение явилось результатом ряда факторов, в том числе:

- 1) нехваткой государственных средств для сферы дошкольного образования,
- 2) большим интересом и востребованностью в обществе качественных детских садов,
- 3) быстрым развитием китайской экономики,

4) резким увеличением частного капитала, который способствовал приватизации детских садов.

Кроме того, что дополнительно к этому в Китае в 1997 году вышло «Положение, регулирующие частное образование». Этот документ официально узаконил частное образование и обязал органы местного самоуправления оказывать поддержку, обеспечивать надзор и руководство частных учебных заведений. Политика поддержки частного образования позволяла владельцам детских садов по сравнению с другими частными предприятиями получать льготы, например, в налоговой системе, при покупке земель и т.д.

Переход Китая от социалистической плановой экономики к рыночным отношениям способствовал модернизации в сфере управления дошкольным образованием. В результате постепенно начала создаваться новая модель управления дошкольными учреждениями в соответствии с рыночными отношениями, политическими реформами и научно-техническим потенциалом. С одной стороны, правительство избавило себя от необходимости полностью брать ответственность за дошкольное образование, с другой стороны, государство оставило за собой основную долю ответственности и часть полномочий передало на местные органы власти.

Передача управленческих функций дошкольным учреждениям в провинциях осуществлялась на основе определённых принципов. Осуществляя общее руководство системой дошкольного образования, разработку стандартов учебных программ на основе национальной идеологии, китайское правительство уполномочило органы управления на уровне провинций составлять нормативы штатного расписания для ДООУ и образовательные цензы работников дошкольного образования, определять зарплаты всем педагогическим работникам и нормы приёма детей в дошкольные заведения, отбирать и редактировались учебные и методические

пособия, определять должностные обязанности воспитателей и других работников детского сада и др.

В качестве уточняющего документа в октябре 1993 г. в Китае вышел «Закон о преподавателях КНР», в котором содержатся положения о правах и обязанностях воспитателей детских садов, требованиях при приёме на работу, отражены социальные гарантии, а также информация о проверках, поощрениях, зарплате и юридической ответственности педагогов. С этого периода времени корпус китайских педагогов всех уровней образования получил правовые гарантии. Впервые был поднят вопрос о подготовке квалифицированных специалистов для системы дошкольного образования, отмечалось, что «воспитатели детских садов должны получить хорошую квалификацию и образование высокого уровня».

В том же 1993 году «Закон о преподавателях КНР» дополнили «Положением о цензе преподавателя», документ выделил семь категорий преподавателей разного уровня: преподаватели детского сада, преподаватели начальной школы, преподаватели неполной средней школы, преподаватели средней школы, преподаватели среднего профессионального училища, преподаватели-руководители практики в среднем профессиональном училище и преподаватели высшего учебного заведения. Необходимо отметить, что ценз преподавателя детского сада в этом перечне находится на первом, самом низком уровне. Но, несмотря на это, данный документ подтверждает позицию государства в повышении уровня квалификации работников дошкольных учреждений, что уже само по себе является важным аспектом проводимой модернизации и показывает заинтересованность общества в усилении профессиональной подготовки работников.

На эти же обстоятельства указывает и дальнейший анализ документов, устанавливающих соответствующий уровень подготовки для преподавателей различных категорий. «Положение о цензе преподавателя» определило систему должностей преподавателей для всех образовательных учреждений. Должности воспитателя детского сада разделились на несколько категорий:

воспитатель высшей категории, воспитатель первой категории, воспитатель второй категории и воспитатель третьей категории. Должности воспитателей детских садов в «Положении» соответствовали аналогичным категориям преподавателей начальной школы, что свидетельствует о повышении со стороны государства статуса работника дошкольного учреждения. «Требования к воспитателям дошкольных учреждений и порядок их аттестации» Министерство образования КНР разработало уже в 1994 г. Согласно названным документам, воспитатели детских садов должны иметь образование не ниже, чем педагогическое училище, а по возможности и выше.

Благодаря серии государственных документов одним из основных направлений модернизации системы китайского дошкольного образования в этот период становится реформирование системы подготовки педагогических кадров для дошкольного образования.

Отмечается, что подготовка воспитателей дошкольных учреждений является ключевым фактором улучшения качества, как самого учебного процесса, так и взаимоотношений внутри него. Педагоги - это один из важнейших образовательных ресурсов дошкольного учреждения, их профессиональная квалификация влияет на взаимодействие в группе детей в большей степени, нежели окружающая среда [227, 231 и др.].

Раньше первоначальные знания и практические умения по воспитанию дошкольников будущие воспитатели детских садов получали в 10-11 (12) классах в среднем специальном учреждении. В 80-х годах открылись факультеты дошкольной педагогики в высших учебных заведениях, они принимали абитуриентов на срок обучения два-четыре года. С начала 90-х годов в практику вошло объединение факультетов дошкольной педагогики со средними специальными школами, создание институтов дошкольной педагогики, подготовка воспитателей разных степеней (бакалавр, магистр и т.д.).

В 90-е годы в КНР открыли 67 педагогических училищ для подготовки воспитателей дошкольных учреждений, утвердили специальности по дошкольному воспитанию, в основном сформировали систему подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного воспитания, которая благодаря принятым на государственном уровне документам стала систематической и научно ориентированной.

Китайское правительство активно развернуло работу по повышению качества переподготовки всего преподавательского корпуса. Преподавателям начальных и средних школ определили места переподготовки, ими стали главным образом обычные педагогические училища и институты разных ступеней, институты усовершенствования преподавателей и другие органы переподготовки, а также учебные заведения преподавательской службы. В это время приветствовалось получение учителями начальной и средней школы дополнительной подготовки в области детского сада, центр тяжести в переподготовке специалистов сместился в сторону продолжения образования.

Планомерная политика по повышению жизненного и социального уровня и статуса педагогов находит отражение в «Законе о преподавателях», в котором определено, что средняя зарплата преподавателей должна увеличиваться и быть не ниже или выше уровня средней зарплаты государственных служащих. Медицинское обслуживание преподавателей должно соответствовать тем услугам, которые получают служащие в этом регионе. На улучшение жилищных и жизненных условий преподавателей китайское правительство в 1994-1998 годах потратило свыше 9 млрд. долларов и построило 903 млн. квадратных метров жилья.

Однако в июне 1994 г. Всекитайское совещание работников просвещения объявило о возникшей проблеме в реализации намеченных планов – нехватке капиталовложений в образовании. Развитие дошкольного образования в Китае в этот период осуществлялось совместными усилиями всего китайского общества с помощью разных форм и использованием

разных каналов. Помимо органов образования разных уровней, государство активно поощряло предприятия, непромышленные и общественные организации, а также отдельные лица открывать детские сады.

В 1995 г. ЦК КПК и Госсовет КНР созвали второе после начала реформ Всекитайское рабочее совещание по вопросам образования, где обсуждали результаты реализации Программы. В марте 1995 г. был принят основной закон для всей системы образования – «Закон КНР об образовании». Данный документ утвердил «социалистический характер» китайского образования, сформулировал его основные принципы: восприятие и развитие лучшего культурного наследия Китая, одновременное заимствование мировых достижений. Закон утвердил возможность получения равных шансов на образования всем гражданам Китая [157].

Данный Закон КНР, сформулированный в русле политики реформ открытости, упрочил готовность страны расширять международный обмен и сотрудничество в сфере образования. Кроме того, приветствовалось создание совместно с зарубежными партнёрами учебных заведений [18, с. 52]. Названный документ, по мнению китайских специалистов, юридически обосновал ситуацию дальнейшего реформирования системы образования страны. В Главе II, статье 17 «Закона КНР об образовании» определен официальный статус дошкольного образования, которое включили в базовую систему образования страны.

Следует отметить рост негосударственного сектора дошкольного образования в этот период. Закон об образовании (1995) продолжил политику Постановления 1993 г. и разрешил частные образовательные учреждения. В Законе они признаны составной частью национальной системы образования и обязаны следовать общим нормативным актам, придерживаться социалистической ориентации.

По мнению китайских и российских исследователей, главным и принципиальным, отличающим ситуацию в Китае от Запада, является положение об отделении образования от религии. Конфессиональные

учебные заведения в Китае не относятся к частным [22, с. 42]. Опыт западных стран показывает, что большинство частных образовательных заведений создаются религиозными концессиями, отдельными гражданами в пропагандистских целях.

На развитие негосударственных детских садов в КНР повлияли процессы глобализации. По мере развития рыночной экономики формировались образовательные услуги, их появление и распространение стало неизбежным. Признаются несомненные преимущества негосударственных образовательных учреждений (НОУ) перед государственным сектором в образовании: они не имеют раздутого бюрократического аппарата, быстрее реагируют на социально-экономические изменения в стране, активно открывают новые дошкольные заведения в районах, где есть необходимость.

В 1996 г. вышедшее в свет «Положение о работе детского сада» стало началом модернизации дошкольного образования КНР на научной основе. Для дошкольного образования разработали десять новых программ, среди них «Интегрированная модель», «Модель действий» и другие.

С этого момента руководство страны постепенно начало внедрять трёхстороннее многоканальное финансирование образования с участием правительства, общества, потребителей образовательных услуг. Согласно правительственной статистике, расходы на образование включали государственные (бюджетные, налоговые, средства от предприятий и других социальных услуг) и негосударственные (общественные пожертвования, взносы учащихся) ассигнования [23, с. 118-119].

В мае 1998 г. Министерство образования КНР разработало «План мероприятий по расцвету образования навстречу XXI в.», благодаря которому появилась возможность приглашать ведущих специалистов из-за рубежа, проводить обучение и стажировку китайских граждан в других странах, одновременно поощряя возвращение их обратно. Возвращение в

Китай лиц, окончивших зарубежные вузы, сказалось и на подготовке кадров для системы дошкольного образования.

Благодаря усилиям по созданию корпуса преподавателей Китай получил значительный рост по количеству, масштабу, качеству подготовки педагогов. К 1999 году Китай стал обладателем самого большого в мире отряда преподавателей, служащих и рабочих общей численностью 16 миллионов человек, в том числе 12280 тыс. преподавателей, среди них 872400 преподаватели детских садов.

С принятием «Плана мероприятий по расцвету образования навстречу XXI в.», вышедшего ещё в 1999 г., изменилась ситуация с финансированием образования. Раньше капиталовложения в образование оценивали как потребительские расходы, то в рамках нового документа развитие образования стали рассматривать как важную сферу государственной политики. Более того, руководство приняло решение постоянно увеличивать и расширять средства в сферу образования [23]. Таким образом, прослеживается устойчивая тенденция по повышению размеров государственных вложений. По некоторым данным, Госсовета КНР стремится повысить расходы на образование из консолидированного бюджета к ближайшему времени до 5% ВВП, что означает увеличение образовательных расходов к 2020 г. до 7% ВВП.

Китайское правительство стало уделять больше внимания дошкольному образованию. Поэтому уже в 1999 г. в стране появилось свыше 1801100 тыс. детских садов для 23 262 600 детей.

Постановление от 1999 г. фактически способствовало продвижению модернизации в русле концепции всестороннего развития личности ребенка, его физического и духовного становления, патриотического воспитания, формирования гражданской позиции и др. В рамках такой концепции качественно поменялись учебные планы базового уровня. Акцент сместился на формирование активной и инициативной позиции детей. Эти изменения отразились на системе дошкольного образования, которая во второй

половине XX века унаследовала традиции советской модели. Однако, к концу века в работу детских учреждений Китая стали активно внедрять идеи и практики Запада, система советского образования уступила место зарубежным теориям обучения.

Под воздействием процессов глобализации содержание образования в дошкольных учреждениях Китая видоизменяется. Следует отметить, что ориентация на западные программы, методы и методики привнесла в конце XX века в китайскую модель дошкольного воспитания несвойственные ей ранее черты «индивидуалистической» и «эгоцентрической» англо-американской модели.

Анализ партийных документов, периодической печати позволяет утверждать, что китайское руководство не признает путь слепого копирования как западного, так и советского опыта. Дэн Сяопин, которого принято считать отцом современных реформ в Китае, в своей теории признавал руководящую роль марксизма, придерживался курса строительства социализма в стране, но добавлял, что «Необходимо начать объединять всеобщие принципы марксизма с конкретной ситуацией в стране. Идти собственным путём, строить социализм с китайской спецификой». Социализм с китайской спецификой предполагал сочетать плановость и рыночные отношения, управлять по законам морали, развивать демократические установки. Китайские исследователи Чжан Ли и Ян Илфун обозначили конец XX века как этап осуществления реформы в соответствии с требованиями рыночной экономики. Российский исследователь Н.Е. Боровская охарактеризовала данный период как комплексную теоретическую проработку и законодательное оформление стратегии реформ.

На протяжении всех лет реформирования и модернизации сфере образования руководство КНР уделяет пристальное внимание на различные аспекты образовательной политики, совершенствование образовательной системы, подготовку высококвалифицированных специалистов,

формирование у подрастающего поколения гражданской позиции, патриотизма, инициативности и других качеств.

Таким образом, к концу XX века китайское дошкольное образование подошло не только с явными успехами в области модернизации, но и нерешёнными проблемами, среди которых: отсутствие специального единого органа руководства дошкольным образованием; разрыв между уровнем развития городского и сельского дошкольного образования; низкий уровень квалификации воспитателей детского сада; нехватка финансовых средств для строительства детских садов, особенно в сельской местности, в бедных и национальных районах; нехватка нормативно-правовых документов по регулированию деятельности дошкольных учреждений. Кроме того, анализ научных материалов по вопросам дошкольного образования, особенностям психологии детей в разные возрастные периоды, методической оснащённости детских садов и др. показал, что проведенные исследования сыграли свою положительную роль в развитии дошкольного образования КНР, однако таких работ немного и они невысоко качества в сравнении с документами, посвящёнными изучению других уровней образования.

Профессиональная подготовка педагогов дошкольных учреждений сложилась в КНР к концу XX века и стала включать в себя допрофессиональный и послепрофессиональный уровни образования. К первому относятся средние училища, институты, университеты, магистратуру, докторантуру. В связи с тем, что дошкольное воспитание в КНР не входит в структуру обязательного образования, содержание подготовки будущих специалистов дошкольных учреждений не является одинаковым и дифференцируется в зависимости от направления специализации.

Проведенный анализ позволил выделить несколько направлений проведения модернизации дошкольного образования в Китае в конце XX в. по 2000 г., провести сравнение с российским опытом в контексте критериев, обозначенных в исследовании.

Сравнение направлений проведения модернизации  
систем дошкольного образования России и КНР

I ЭТАП - начальный  
(конец XX в. - 2000 г.)

Дошкольное образование России	Дошкольное образование КНР
<b><i>Направление модернизации: изменение парадигмы образования</i></b>	
<p>переосмысление целей и ценностей дошкольного образования в направлении гуманизации, переход от знаниевой парадигмы к парадигме развития;</p> <p>обоснование теоретических подходов к отбору нового содержания дошкольного образования;</p>	<p>теоретическое обоснование национальной системы дошкольного образования;</p> <p>создание национально-исследовательских институтов по изучению детей дошкольного возраста;</p>
<b><i>Направление модернизации: реформирование содержания дошкольного образования</i></b>	
<p>обновление содержания дошкольного образования.</p> <p>свобода выбора программ по дошкольному воспитанию;</p> <p>экспертиза дошкольных образовательных программ;</p>	<p>уточнение целей, разработка содержания дошкольного образования, режимных моментов в деятельности детских садов;</p>
<b><i>Направление модернизации: изменение функций контроля и управления дошкольным образованием</i></b>	
<p>формирование нормативно-правовой базы по обеспечению государственного контроля за качеством дошкольного образования;</p> <p>утверждение вариативной структуры дошкольных учреждений, переход от единообразия к многообразию;</p>	<p>разделение управленческой ответственности между провинциями, городами (районами), уездами и волостями;</p> <p>создание дошкольных учреждений разных форм собственности в городах и селах;</p>

централизованное финансирование системы государственной дошкольного образования;	совместное финансирование центром и местными властями дошкольного образования; спонсирование дошкольного образования как сферы социальных услуг частными организациями, государственными предприятиями, производственными коллективами;
<b><i>Направление модернизации: требования к уровню подготовки и повышению квалификации воспитателей детских садов</i></b>	
стандартизация содержания подготовки в условиях высшего и среднего профессионального образования;	подготовка квалифицированных воспитателей для детских садов в педагогических училищах и институтах; дифференциация содержания подготовки будущих специалистов дошкольных учреждений в зависимости от направления специализации;
обязательное повышение квалификации через каждые пять лет;	желательное повышение квалификации;
разработка аттестационных требований.	разработка профессиональных цензов.

Модернизация системы дошкольного образования КНР в конце XX века способствовала внесению изменений в действующую систему дошкольного образования на основании последовательного выхода в свет многообразных нормативно-законодательных актов, регламентирующих введение новаций в действующую структуру управления, финансирования детских садов, а также содержания работы в них.

## **ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И КИТАЯ В XXI В.**

### **2.1 Анализ современного этапа модернизации дошкольного образования в России**

Современный (основной) этап модернизации системы дошкольного образования в Российской Федерации определяется в рамках нашего исследования как период с 2000 по 2016 гг. Содержательный анализ указанного периода позволит выделить направления модернизации дошкольного образования, определённые Российским Правительством как приоритетные на текущий момент исторического периода времени. В связи с тем, что эти направления регламентируются ведущими государственными документами, целесообразно осуществить их совокупную детализацию.

Основные цели и задачи модернизации этого периода были сформулированы уже в 2002 году в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (приложение к приказу Минобрнауки России № 393 от 11.02.2002) [85]. В этом документе отмечается, что «роль образования на современном этапе развития России определяется необходимостью преодоления отставания от мировых тенденций экономического и общественного развития, возникшего в процессе перехода страны к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике». Указывается, что российская система образования может конкурировать с системами образования передовых стран, если направления её развития привести в соответствие с международными тенденциями.

Следует отметить, что в начале XXI века система российского дошкольного образования получила серию программных документов, непосредственно направленных на решение стоящих перед отраслью проблем. К ним относятся документы федерального уровня, содержащие

целевые ориентиры модернизации системы дошкольного образования в России:

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года,

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 год), вступившем в силу с 1 сентября 2013 года,

государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на период до 2020 года,

распоряжение Правительства Российской Федерации № 2620-р, утвердившее План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (2012 год),

Федеральные целевые программы развития образования: 2000-2005 гг., 2006-2010 гг., 2011-2015 гг., 2016-2020 гг.,

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155),

«Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» (2013 г.),

Профессиональный стандарт: педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (2013 г.) (утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 н) и др.

Вслед за документами федерального уровня принимались региональные целевые программы «Развития образования», включающие в себя подпрограммы по дошкольному образованию, которые становились руководством к действию по модернизации региональных систем дошкольного образования. Рассмотрение документов, регламентирующих

процесс модернизации в системе дошкольного образования, позволяет нам структурировать шаги по направлениям, предусмотренным российским правительством.

Согласно документам, приоритетное направление модернизации системы дошкольного образования в России на краткосрочную перспективу связано с обеспечением его доступности, что, по мнению, Т.И. Пуденко [126] давно уже представляет собой социальную проблему, несущую в себе в последние годы яркий политический контекст. При этом доступность дошкольного образования в России рассматривается для всех категорий детей, речь идёт о массовой доступности, формировании более мощной сети образовательных организаций, предоставляющих дошкольное образование, в том числе и для лиц с ОВЗ.

Для ликвидации очередности на зачисление детей в дошкольные образовательные организации государство планирует: предоставлять субсидии субъектам Российской Федерации на софинансирование реализации региональных программ развития дошкольного образования; реконструкцию зданий и увеличения количества групп, строительство и ввод в эксплуатацию новых детских садов, перепрофилирование объектов, используемых не по назначению; создавать дополнительные места в государственных (муниципальных) образовательных организациях, введение в ДООУ платных дополнительных услуг в соответствии с социальными запросами (оздоровительных, развивающих, образовательных, организационных и др.), организация работы групп кратковременного и круглосуточного пребывания детей в ДООУ; развитие вариативных форм дошкольного образования (комбинированной, компенсирующей и оздоровительной направленности, оказание услуг на дому, дистанционное обучение детей с ОВЗ), апробация инновационных моделей (групп комфортного пребывания детей на хозрасчётной основе); создавать условия для привлечения негосударственных организаций в сферу дошкольного образования.

Анализ информации, представленной Минобрнауки РФ, сетью Интернет, позволяет констатировать, что в России наблюдается динамика в положительном решении проблемы доступности дошкольного образования.

По данным Министерства образования и науки РФ ещё в 2011 году за счёт реализации региональных и муниципальных программ модернизации систем дошкольного образования на местах введено в строй более 200 тысяч дополнительных мест для детей дошкольного возраста. Согласно отчёту Минобрнауки России, реализация Поэтапной программы («дорожной карты») по ликвидации очередей в детские сады позволила в 2012 году создать 267087 дополнительных мест, увеличив общее количество детских учреждений с 23853 (в 2010 году) до 23977 (это увеличение примерно на 0,5%). Групп, где дети пребывают полный день, за этот же период стало больше примерно на 7,7%, то есть количество возросло почти на 8 тысяч: со 100993 до 108803 групп.

Эти цифры отражают общую закономерность, сложившуюся в настоящее время в России, по увеличению мест в системе дошкольного образования, что достигнуто благодаря организации дополнительных групп в действующих ДООУ, а также за счёт открытия групп в других образовательных учреждениях, в основном при общеобразовательных школах.

Практика показывает, что дошкольники более старшего возраста имеют преимущества при распределении мест в детские сады. Хотя их доля относительно невелика и, по прогнозам аналитиков, основной контингент воспитанников в ближайшие годы составят дети до 3 лет (которых в настоящий момент в очереди более 70%). Причина такого положения связана с тем, что охват дошкольным образованием детей этого возраста не является приоритетом государственной политики в Российской Федерации. Так, Государственная программа развития образования на период до 2020 годы содержит конкретные ориентиры в отношении модернизации системы дошкольного образования страны, в ней отмечено, что очередь на получение

услуг дошкольного образования будет ликвидирована. Это, прежде всего, касается детей от 3 до 7 лет. Данный возраст упоминается и в указе Президента РФ В.В. Путина от 7 мая 2012 года, в котором намечено к 2016 году полностью удовлетворить спрос на образование детей-дошкольников.

Относительно детей до 3 лет в Государственной программе развития образования на период до 2020 годы отмечено, что получит развитие те инфраструктуры, которые поддерживают развитие детей раннего возраста (0-3 лет) а семьи, которые нуждаются в поддержке по воспитанию детей этого возраста, смогут получить непосредственные и дистанционные консультации в центрах по месту жительства [83].

Таким образом, статистические данные позволяют утверждать, что в ближайшие годы ввод дополнительных мест позволит ликвидировать очереди в дошкольные учреждения для детей в возрасте от 3 до 7 лет и выполнить указ Президента России от 7 мая 2012 года.

Подтверждением этой тенденции являются данные, приведённые 15 января 2015 года министром Д. Ливанов, который отметил, что по итогам 2013 года показатель доступности дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет составил почти 93%, а по итогам 2014 года приближается к 95%. «В 2015 году предстоит ввести около 350 тыс. мест для обеспечения 100 % доступности дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет», – сказал Дмитрий Ливанов.

Кроме того, в настоящее время доступность дошкольного образования в России обеспечивается параллельным развитием традиционных форм, апробированием новых моделей вариативного дошкольного образования:

- групп совместного кратковременного пребывания ребёнка и родителя («ребёнок-родитель», «ясли с мамой», «центр игровой поддержки», «адаптационная группа»), организованные на базе детских садов, центров детского творчества, специализированных центров по работе с детьми раннего возраста или при психолого-педагогических центрах;

- групп надомного образования («ребёнок и няня», «гувернерские группы», «семейные группы», «мини-садик»), созданные родителями на дому или в специально арендованных с этой целью жилых квартирах;
- групп кратковременного пребывания ребёнка в детском саду или в другой образовательной организации, где реализуется программа дошкольного образования;
- адаптационных групп для детей беженцев и вынужденных переселенцев и др.

Таким образом, в России сложились различные вариативные формы дошкольного образования, позволяющие увеличить места в дошкольных учреждениях для детей от 3 до 7 лет.

Второй приоритетной задачей в аспекте модернизации российской системы дошкольного образования выступает обеспечение высокого качества услуг, включающее в себя: разработку и внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования; кадровое обеспечение системы дошкольного образования; повышение средней заработной платы педагогических работников детских садов до уровня не менее 100% к средней заработной плате в экономике региона; повышение привлекательности педагогической профессии и социального статуса педагогов; повышение уровня квалификации кадров; переход на эффективный контракт педагогов дошкольного образования; увеличение до 95% руководителей государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организаций, прошедших за последние три года повышение квалификации или профессиональную переподготовку; вовлечение общественных структур в систему управления образовательными организациями и оценки качества предоставляемого образования; внедрение финансово-экономических механизмов, которые обеспечивают выполнение государственных обязательств в образовании.

По прогнозам разработчиков, достижение большинства указанных целевых индикаторов должны будут положительно сказаться на качестве

дошкольного образования в России с учётом того, что каждый регион разрабатывает свою программу модернизации системы дошкольного образования.

Большинство исследователей (А.Г. Гогоберидзе, Е.Н. Колосова, Т.П. Афанасьева, Г.П. Новикова, Н.С. Морова и др.) говорят о том, что реализуемые в настоящее время программы развития региональных и муниципальных систем дошкольного образования неполные по своим целям и задачам: идет смещение целей в сторону обеспечения доступности дошкольного образования, однако присутствует явный дисбаланс между вводом дополнительных мест и проблемой по повышению качества дошкольного образования. Более того, многие региональные и муниципальные программы модернизации дошкольного образования не заявляют вопросы повышения качества дошкольного образования в виде целевых ориентиров или в качестве ожидаемых результатов.

По мнению многих исследователей (А.Г. Асмолов, Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, Н.А. Микляева и др.), критерии качества дошкольного образования должны опираться на удовлетворение личных и общественных потребностей в сфере образования, интересы разных социальных групп. Главным образом это касается семей, общества, профессиональных, научных сообществ и государства.

Рассмотрим понимание качества образования с позиций разных субъектов потребления образовательных услуг. С позиции государства, качество образования – это его стандартизация по выполнению гарантий Конституции РФ о равном доступе к системе дошкольного образования, обеспечение его бесплатности для всех категорий граждан. Федеральный закон «Об образовании в РФ» (2012 г.) конкретизирует, что «качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и

(или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Для семей качество дошкольного образования заключается в укреплении здоровья ребенка, создании психологического комфорта в дошкольных группах, личностном развитии при максимальной индивидуализации, учёте особенностей и склонностей ребёнка, наличии выбора образовательных услуг и образовательных программ.

В представлениях профессионального и научного сообщества качественное дошкольное образование учитывает самоценность периода дошкольного детства, необходимость полноценного проживания каждого возрастного этапа в развитии ребёнка, максимальное обеспечение индивидуализации и дифференциации образовательных программ, общение взрослого с ребёнком в зоне его ближайшего развития (Н.А. Виноградова, А.Г. Гогоберидзе, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Микляева, Р.Б. Стеркина, В.В. Рубцов, Н.В. Федина, Д.И. Фельдштейн и др.).

Для общества качественная система дошкольного образования – это предоставление всем детям равных возможностей в получении такого образования независимо от социально-экономического статуса, места проживания и здоровья ребенка; обеспечение доступности образования.

Отметим, что запросы потребителей от разных социальных групп не всегда конкретны, порой они противоречат друг другу. Тем не менее, качество дошкольного образования зависит от того, насколько удовлетворены основные требования по оказанию образовательных услуг.

В западноевропейских исследованиях, посвящённых проблемам доступности и качества образования, эти вопросы решаются с принципиально других позиций. Есть мнение, что одновременно решить сразу эти две проблемы невозможно, так как представленная цель является изначально противоречивой.

Если под качеством образования понимают достижение высоких современных требований, которые соответствуют разнообразным запросам общества, семьи и ребёнка. В результате такое образование не может быть всем доступным одновременно, поэтому важно скорректировать эти цели на уровне государственной образовательной политики.

Под «доступностью» стали понимать равенство образовательных возможностей. Однако это не повлияло на терминологическую ясность, так как образовательные возможности тоже связывают с качеством образования, объединяют проблему доступа к образованию, характеризуют образовательный процесс. Анализ материалов по данной проблеме показал сложность этих категорий и отсутствие согласования в их трактовке. Под качеством понимают возможность роста для всех детей, образование с учётом индивидуальности. Образовательная политика по соединению качества и доступности пока считается идеалом, к которому призывают стремиться (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, А.М. Новиков, В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина и др.).

В российской системе дошкольного образования также присутствует противоречие между доступностью и качеством. Качество образования часто рассматривают с точки зрения степени удовлетворения потребностей основных социальных групп, а не только как соответствие государственным стандартам. Сейчас в России спрос на места в детские сады превышает предложение, в такой ситуации сложно, по мнению ученых и педагогов-практиков, говорить о высоком качестве образовательных услуг. Однако общая тенденция, связанная с доступностью дошкольного образования, неизбежно выдвигает на передний план целевые установки государства по повышению качества дошкольного образования.

В отношении гарантий качественного образования в соответствии с ФГОС ДО не всё благополучно. Анализ модернизации региональных и муниципальных систем дошкольного образования показывает высокий уровень межрегиональных и межмуниципальных различий. В настоящее

время остро стоит вопрос о территориальном факторе. Именно он влияет на доступность и качество дошкольного образования: степень охвата детей, размер заработной платы педагогов, уровень образования и квалификации работников детских учреждений, текучесть персонала, материальное обеспечение учреждений, возможность повышать квалификацию и др.

В аналитических отчётах отмечается, что в больших городах и территориях с развитой инфраструктурой, где высокий уровень экономического развития и достаточная платёжеспособность населения, присутствует большая вариативность дошкольных образовательных учреждений и тех услуг, которые они предоставляют. Соответственно, в сельских населённых пунктах, регионах со слабо развитой инфраструктурой и экономикой дошкольное образование невысокого качества, обеспечиваются лишь минимальные требования государственного стандарта.

Анализ государственных документов позволил выделить ещё одно направление модернизации системы дошкольного образования – совершенствование профессиональной подготовки педагогических и управленческих кадров. Быстрый рост дополнительных мест в детских садах, увеличение сети дошкольных образовательных организаций требует увеличения персонала. В условиях нехватки педагогических кадров происходит резкое снижение требований к качеству их работы.

В целом, за последние годы российские ДОО достаточно укомплектованы педагогическими кадрами. Данные региональных отчётов за 2012 год показывают, что укомплектованность педагогическими кадрами находится на уровне 95%. При этом межрегиональные и межмуниципальные различия по этому параметру незначительны. Сложным является вопрос о качественных характеристиках педагогического персонала. Относительно стабильной остаётся ситуация с наличием базового педагогического образования у воспитателей. В региональных отчётах отмечается, что, в среднем, его имеют около 81% педагогических работников детских садов. Однако появление новых организационных форм дошкольного образования,

а именно – организация дошкольных групп при школах, приводит к вовлечению в сферу дошкольного образования людей, не имеющих специального образования.

Результаты рейтинга муниципальных детских садов России, проведённого в 2013 г., показывают, что 3536 ДОО из 14 регионов России стали участниками (г. Москва, Красноярский край, республика Коми, Мордовия и Удмуртия, Волгоградская, Калужская, Курская, Новосибирская, Рязанская, Самарская, Тамбовская и Ульяновская область, Еврейская автономная область). Данные рейтинга по категории «Педагоги, работающие с детьми» таковы: произошло снижение показателей: в 2012 г. оценке «хорошо» соответствовали 9/10 садов, в 2013 г. – только один детский сад. В 2012 г. оценку «неудовлетворительно» получили 7,5% дошкольных организаций, в 2013 г. – 25,6%. Основная масса детских садов по этому критерию получила оценку «удовлетворительно».

Отмечается, что увеличилось количество детских садов, не укомплектованных педагогами с высшим педагогическим образованием: на период 2012 г. они составили 7,4%, на 2013 г. – 11,2%. По результатам аттестации на региональном и муниципальном уровнях квалификация педагогических кадров в системе дошкольного образования характеризуется как «невысокое». Возросло количество детских садов, где нет педагогов первой категории (9,9% на 2012 г. и 13% на 2013 г.) и педагогов высшей категории (40,1% на 2012 г. и 45,3% на 2013 г.). Так, доля воспитателей с высшей квалификационной категорией составляла, по региональным отчётам, около 15% от всего педагогического персонала. Доля педагогического персонала ДОО первой квалификационной категорией 35,8%. Таким образом, примерно лишь половина педагогов ДОО к тому моменту имела квалификационную категорию, а в некоторых регионах эта доля составила менее трети. Приведённые данные также свидетельствуют о том, что в детских садах не хватает молодых специалистов, способных компенсировать сокращение воспитателей, вышедших на пенсию.

Противоречивые данные находим по параметру «Повышение квалификации». К 2013 г. повышение квалификации прошли больше сотрудников ДОО, чем к 2012 г.: 10,1% дошкольных учреждений не затронул этот процесс, тогда как в 2012 г. таких было 12,2%. В тоже время количество педагогов, которые повысили профессиональную квалификацию, недостаточное, оно в пределах между 19% и 20%. Характерно, что качество кадров в детских садах характеризуется значительными межрегиональными и межмуниципальными различиями. Данную ситуацию в связи с модернизацией муниципальных и региональных систем дошкольного образования и реализацией Федерального государственного стандарта дошкольного образования нельзя признать удовлетворительной.

Определяя роль педагогов, работающих в условиях модернизации системы образования, Д.И. Фельдштейн отмечает, что им предстоит творчески осмыслить новое содержание учебно-воспитательного материала, отыскать более эффективные пути, формы и методы трудового, нравственного, эстетического и физического воспитания. Овладение более высоким уровнем профессионального мастерства рассчитано на высокоразвитое профессиональное мышление, активную творческую позицию педагогов. Проблема подготовки воспитателя ДООУ к педагогической деятельности как к творческому процессу приобретает в настоящее время особую остроту и значимость.

Качественно повысить уровень педагогических работников дошкольных организаций на всей территории Российской Федерации в соответствии с выполняемыми ими трудовыми функциями призван утверждённый 18 октября 2013 г. «Профессиональный стандарт: педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)». Однако срок введения Профстандарта переносился уже несколько раз и на текущий момент времени этот документ не действует, он остаётся только лишь ориентиром, опираясь на который необходимо перестраивать систему подготовки и переподготовки

педагогических кадров. Но, как отмечают исследователи, благодаря появлению двух документов (Профстандарту и ФГОС ДО), доля педагогических кадров, прошедших повышение квалификации резко увеличилась и на 2015 год составляет примерно половину педагогов дошкольного образования (по данным муниципальных отчётов – 51,7%, региональных – 50,2%).

Кроме того, наблюдения показывают, что качество работы воспитателей и других педагогов ДОО снижается по причине увеличения нагрузки ввиду решения проблемы доступности образования: в действующих дошкольных учреждениях группы уплотняются и наполняются детьми сверх нормы.

Ещё одну проблему в обеспечении доступности качественного дошкольного образования связывают с меняющимися характеристиками образовательной среды, пространством развития ребёнка. Известно, что доступность дошкольного образования в регионах России осуществляют с помощью действующих ДОО: повышают наполняемость групп, увеличивают количество групп. В регионах создаются дополнительные места в действующих ДОО, в реконструированных детских садах, в тех зданиях и помещениях, которые возвращены в систему образования и ранее были перепрофилированы. В результате, доступность дошкольного образования зачастую сопровождается сокращением развивающего образовательного пространства в пользу выделения территории для содержания пришедших детей.

Во всех регионах России появляется больше мест для дошкольников благодаря организации новых дошкольных групп, дошкольных отделений в общеобразовательных учреждениях. Следует отметить негативные последствия этой ситуации. Они связаны с ограниченностью жизненной среды и развивающего пространства, трудностями выполнять санитарно-гигиенические правила, полноценно осуществлять режим в соответствии с возрастом детей.

Сравнительно-сопоставительное исследование, проведенное Т.Н. Богуславской, показало, что в городах доступность качественного дошкольного образования характеризуется тремя позициями:

1) достаточность дошкольных образовательных организаций, то есть речь идет о количестве мест для всех детей, желающих посещать учреждение дошкольного образования, в том числе и для лиц с ОВЗ;

2) эффективность (однородность) размещения ДОО (насколько равномерно распределяются ДОО различных видов и типов в пределах одного города/района, все ли дети имеют возможность посещать тот детский сад, который им нужен);

3) уровень качества различных ДОО (насколько различается качество предоставляемых услуг в ДОО одного города, имеют ли возможность родители выбрать тот детский сад, уровень которого кажется им приемлемым).

В сельских районах основными причинами снижения охвата детей дошкольным образованием являются материальное неблагополучие семей и сокращение сети детских садов, фактически разрушение сети. Недостаток детских садов порождает прямое неравенство доступа к дошкольному образованию, а низкий уровень эффективности сети и качества деятельности отдельных ДОО – относительное неравенство.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, дошкольное образование вошло в общее образование как отдельный уровень. В связи с этим, возникла необходимость пересмотреть традиционные подходы к организации образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Анализ литературы и программных документов позволяет констатировать, что теоретической и концептуальной основой модернизации дошкольного образования в России стали исследования в области педагогики и психологии дошкольного детства. Утверждения психологов о том, что в

дошкольном детстве закладываются основные параметры развития личности и психики человека, определяется направление и качество дальнейшего развития интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей детей, игнорирование особенностей развития ребёнка в этом возрасте чревато серьёзными и глубокими проблемами в дальнейшей жизни, в том числе и в школьном обучении, способствовали дискуссии в науке и практике о новых моделях дошкольного образования.

Обсуждались две основные модели дошкольного образования, сложившиеся в России к началу XXI века: традиционная, ориентированная на ранний тип обучения ребёнка, где главную, ведущую роль играет взрослый, определяющий, чем заниматься ребёнку в настоящий момент времени, как и в каких формах он должен это осуществлять, и новая, выступающая против традиционной модели дошкольного образования.

Против традиционно сложившейся модели выступали практически все фундаментальные российские исследователи, являющиеся сторонниками культурно-исторической психологии, построенной на исследованиях Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева и многих других. В частности, Д.Б. Эльконин ещё в 80-х годах XX века заметил по этому поводу: «Переход на следующий, более высокий этап развития, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путём такого перехода. Если же он будет совершён до того, как эти противоречия созрели, - искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребёнка, причём ущерб может быть невосполнимым». Исследования, проведённые в рамках этой школы, а также многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребёнок умел их самостоятельно добывать и применять.

Школа культурно-исторической психологии делает особый акцент на усвоении ребёнком в процессе образования культурно выработанных средств, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития. При этом процесс освоения ребёнком этих средств должен носить самостоятельный, творческий характер, однако должен быть организован особым образом. Очень важным аргументом является указание психологов школы Л.С. Выготского на особенность дошкольного детства, специфические требования к организации обучения в этом возрасте: «Существуют возрастные ограничения, перейдя которые мы волей или неволей подвергаем ребёнка психологическому насилию, не совместимому с понятием современного образования» [34].

С точки зрения культурно-исторической психологии, необходим совсем другой подход к образованию вообще и построению преемственности между дошкольным и начальным образованием в частности. Речь идет о принципиально другой модели организации дошкольного образования. Этот подход, в противоположность предыдущему, ставит во главу угла не интересы системы образования, педагога или даже самого воспитанника в некоем отдалённом будущем, как его понимает система; он сориентирован на конкретные, реальные интересы ребёнка и его семьи. Этот подход называют личностно-ориентированным или ориентированным на ребёнка, поскольку он нацелен на возрастосообразное развитие каждого дошкольника, обеспечивает развивающий тип образования, которое строится по своим законам для каждого возраста. Современными исследователями в области личностно-ориентированного дошкольного образования сегодня в России являются Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, Н.В. Федина, С.Г.Якобсон и др.

Методология системно-деятельностного подхода, разработчиками которого явились сторонники культурно-исторического направления российской психологии, легла в основу разработки и содержания нового

Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте определены следующие задачи дошкольного образования:

- охранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей, в том числе эмоциональное благополучие;
- обеспечить равные возможности для полноценного развития каждого в период дошкольного детства в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и склонностями ребенка;
- обеспечить преемственность целей, задач и содержания образования на различных уровнях;
- объединить обучение и воспитание в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей, принятых в обществе;
- формировать общую культуру личности детей, инициативность, самостоятельность и ответственность ребёнка, предпосылки учебной деятельности;
- обеспечить вариативность и разнообразие содержания программ и организационных форм дошкольного образования с учётом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей;
- формировать социокультурную среду, соответствующую возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повышать компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [122, с. 3-4].

Анализ содержания ФГОС ДО показывает, что традиционно устоявшиеся принципы дошкольного образования дополнены следующими:

- полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

- построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребёнка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребёнка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;

- формирование познавательных интересов и познавательных действий ребёнка в различных видах деятельности, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

- сотрудничество организации с семьёй, учёт этнокультурной ситуации развития детей.

Новый стандарт реализует цели дошкольного образования, связанные с повышением его социального статуса; обеспечением равенства в получении качественного дошкольного образования, государственными гарантиями в области качества; сохранением единого образовательного пространства.

Анализ внедрения ФГОС в систему дошкольного образования позволяет выделить ещё одно направление в модернизации системы дошкольного образования в Российской Федерации – модернизация его содержания.

Эксперты отмечают, что в настоящее время дошкольное образование населению РФ предоставляется в различных моделях и формах, значительно различающихся и по условиям осуществления образовательного процесса, и

по содержанию дошкольного образования. Вариативность дошкольного образования – явление в целом положительное, но имеет и ряд негативных последствий, среди которых осуществление образовательного процесса в условиях, не адекватных возрасту детей дошкольного возраста.

ФГОС ДО определяет и нормативно регулирует содержание, условия и результаты дошкольного образования в объеме, обязательном для всех учреждений, реализующих основную общеобразовательную программу дошкольного образования. Стандарт задаёт нижнюю допустимую границу как создания условий по осуществлению образовательного процесса, так и результатов освоения основной общеобразовательной программы. Поэтому соблюдение ФГОС позволит в целом повысить качество российского дошкольного образования с учетом неравномерности развития детских садов на территориях Российской Федерации.

В содержании ФГОС ДО определены три группы требований: к структуре основной образовательной программы дошкольного образования и её объёму; условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования и результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования.

Остановимся на основных требованиях, позволяющих получить дошкольнику доступное и качественное образование. Основная образовательная программа дошкольного образования определяет: содержание и организацию образовательного процесса и охватывает 5 образовательных областей (*социально-коммуникативное; познавательное, развитие; речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие*), от наполнения содержания которых зависит развитие возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Успешно реализовать Программу возможно, если реализовать следующие психолого-педагогические условия: использование форм и методов работы с детьми, соответствующих их психолого-педагогическим особенностям; предоставить детям возможность выбирать материалы, виды

активности, участников совместной деятельности; строить личностно ориентированные взаимоотношения с семьями воспитанников, вовлекать их в образовательный процесс, предоставлять информацию о программе семье и всем заинтересованным лицам, вовлеченным в образовательный процесс, а также широкой общественности.

Отдельно высказываются требования к развивающей предметно-пространственной среде: содержательная насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность и безопасность. Предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала. Особо подчёркивается доступность среды, под которой понимается: доступность для воспитанников всех помещений организации, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ к играм, игрушкам, материалам, пособиям.

По словам разработчика ФГОС ДО А.Г. Асмолова, в основе стандарта лежит прочная идеологическая база: рассмотрение дошкольного детства теперь не ограничивается его полезностью для конкретного человека или общества в целом, значимость рассматривается гораздо шире: не только с позиций культуры полезности, но и культуры достоинства.

Новый этап модернизации системы дошкольного образования, связанный с реализацией ФГОС, усиливает культуросозидающую функцию этой ступени образования, призывает, прежде всего, ценить, а не оценивать ребёнка. Кроме того, это серьёзный шаг сделан на пути к повышению ценности и обособлению образования в детских садах как самостоятельного звена общего образования. Образование в ДОУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный период в жизни ребёнка, важная веха на пути непрерывного образования растущего человека.

Методология ФГОС дошкольного образования построена на культурно-историческом подходе, рассматривающим развитие системы в

контексте роста вариативности и многообразия составляющих её подсистем. Проведение модернизации в аспекте содержания российского дошкольного образования ориентировано на максимально разнообразную деятельность ребёнка, на диагностику развития разнообразных знаний, умений и навыков ребёнка.

Задачи модернизации российского дошкольного образования, согласно Д.И. Фельдштейну, требуют глубинного понимания специфики функционирования и воспроизводства современного Детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте принципиально важных изменений. В современном мире изменились не только условия, социальное пространство существования ребёнка, система его отношений, изменился и сам ребёнок. По мнению Д.И. Фельдштейна, российским государством выявлены пути реализации нового подхода к дошкольному образованию: поиск педагогических идей по обновлению содержания, образовательных технологий в практике воспитания и образования детей дошкольного возраста; модернизации технологий дошкольного образования; повышения профессионального мастерства и престижа педагогического труда; создание условий для профессионального общения, самореализации и стимулирования роста творческого потенциала педагогов, распространения передового опыта, внедрения новых технологий обучения и воспитания; привлечения внимания органов исполнительной власти, научной общественности, средств массовой информации к проблемам развития системы дошкольного образования; особое внимание следует уделить преддошкольному образованию детей, неохваченных дошкольным образованием [163].

В заключении отметим, что этап модернизации дошкольного образования в России, совпавший по времени с началом нового столетия и тысячелетия, определяется позицией, которая не предполагает кардинального изменения стратегического курса, сформированного на предшествующем этапе, а направлена на корректировку целей и задач развития сферы

образования в соответствии с изменившимися социально-экономическими, социокультурными условиями и потребностями страны.

Анализ государственных документов, научно-педагогической литературы позволяет нам выделить два приоритетных направления в модернизации системы дошкольного образования в России в первых десятилетиях XXI века: обеспечение *доступности* и *повышение качества* дошкольного образования. Для реализации каждого направления реализуется целый комплекс мероприятий, каждое из которых можно рассматривать как отдельное направление модернизации российского дошкольного образования.

## **2.2 Анализ современного этапа модернизации дошкольного образования в Китае**

Анализ современного этапа модернизации системы образования в КНР позволит нам выделить её приоритетные направления в XXI веке, определённые китайским правительством для решения злободневных проблем, стоящих перед системой дошкольного образования КНР на текущий момент времени.

Активный период модернизации дошкольного образования в Китае в конце XX века заложил теоретическую основу её модернизации в XXI веке, позволил определить план, приоритеты, стратегию, однако не позволил решить ряд серьёзных проблем, стоящих перед системой дошкольного образования КНР, к числу наиболее важных из них к началу XXI в. китайские авторы [35, 191, 196, 202 и др.] относят:

*Недостаточный уровень финансирования дошкольных образовательных учреждений.* Отмечается, что «Закон КНР «Об образовании» устанавливает финансирование системы образования в Китае, в основе которой – правительственные финансовые ассигнования, а

вспомогательными являются средства, изыскиваемые по многим другим каналам». Отмечается, что, несмотря на то, что финансирование образования ежегодно растёт, доля его во внутреннем валовом продукте (ВВП) сокращается. Так, объём бюджетного финансирования образования составил в 2002 г. 3,41% ВВП, в 2003 г. – 3,28%, в 2004 г. – 2,7, в 2005 г. – 2,8, в 2006 г. – 3,0, в 2007 г. – 3,3% ВВП. Финансирование системы дошкольного образования в предыдущие десять лет составило всего 1,3-1,4% финансирования образования в целом.

*Отсутствие специального закона о дошкольном образовании, обеспечивающего его качество как первой ступени образования.* Законодательные акты КНР находятся в соподчинении и состоят из пяти ступеней. Специальные законодательные акты о дошкольном образовании занимают четвёртую ступень. Уже давно существуют законы КНР «Об обязательном девятилетнем образовании», «О высшем образовании», «О профессиональном образовании», они опубликованы и занимают вторую ступень в системе законодательства КНР. Китайские учёные в области педагогики, считающие, что дошкольное образование является самым слабым звеном образовательной системы КНР, подчёркивают необходимость разработки закона именно о дошкольном образовании.

*Неравномерность развития дошкольного образования в городе и сельской местности.* По статистике 2002 г. в Китае только 44,6% детей соответствующего возраста посещали ДОУ. Дошкольные образовательные услуги представлены неравномерно: в деревнях материальные условия и качество образования гораздо хуже, чем в городах. Поэтому в крупных городах более 90% воспитанников посещают ДОУ, а в глубинке – только меньше 20 % детей. Низкий показатель связывают, прежде всего, с отсутствием достаточного количества специалистов в сельских районах – на 17 детей приходится 1 дошкольный педагог, а в беднейших районах этот показатель доходит до 160 к 1.

Стоит отметить, что результатом модернизации системы образования КНР в конце XX века явилась складывающаяся стратегия регионального развития китайского образования, которая напрямую затронула и дошкольный уровень. Однако, сложившаяся за период 1985-1998 гг. модель – названная исследователями «волость и посёлок», не оправдала себя. Согласно этой модели реформу и развитие дошкольного образования в КНР должны осуществлять правительства всех уровней. На местный уровень передавали функции комплексного планирования, управления всеми местными дошкольными учреждениями, а так же их финансирование. На практике это привело к тому, что основную часть затрат по финансированию детских садов в городе и деревне возложили на местные власти: в деревне – уездные и волостные (до 2002 г. только волостные и стоящие ещё ниже), а в городах эту функцию исполняли власти городских районов [6].

Этот шаг китайского правительства привёл к тому, что состояние образования в сельских районах к началу XXI века стало вызывать большую озабоченность специалистов и всего китайского общества. К 2002 г. деревенские территории, где сосредоточено 60% населения страны, получали лишь 23% совокупных расходов на образование. При этом в Китае во многих случаях, особенно в бедных районах, низовые органы власти не имели для этого необходимых средств. Данный факт подтверждают статистические данные: в 2000 г. уезды и волости располагали только 22% консолидированного бюджета страны, при этом они должны отдавать 87% своих расходов на дошкольное образование [6].

Поэтому основное бремя по поддержанию детских садов в деревне, а также сельских школ, фактически перекладывалось на семьи детей, которые выплачивали суммы в виде различных сборов. Поскольку сельские семьи не всегда могли выдержать такую нагрузку, значительная часть детей вынужденно прекращала посещать детские сады, оставалась за пределами этой системы. В дальнейшем это приводило к неспособности хорошо учиться в начальной школе.

На этом фоне в начале XXI века в КНР поднялась дискуссия о платности образования на разных ступенях. Высказывались две противоположные точки зрения: одни выступали в поддержку платного образования (в этот момент даже вышел «Закон КНР о стимулировании негосударственного образования» (2002), а другие отстаивали предложение сделать образование бесплатным для семей, т.е. финансировать его из разных источников, но не за счёт семьи. Дискуссия о недопущении дальнейшей коммерциализации образования получила в обществе поддержку. Так в одной статье Чжан Сяохун отмечает: «слепое следование западной модели коммерциализации образования при отсутствии соответствующих условий может привести к тому, что очень большая часть населения, не имея материальных возможностей получить образование, будет снова попадать в порочный круг прогрессирующей бедности [194].

Ухудшение сельского дошкольного образования напрямую связано с состоянием педагогических кадров. Недостаточное финансирование, низкие заработные платы (от нескольких десятков до двухсот юаней в месяц) привели к большому оттоку воспитателей сельских детских садов, особенно из окраин и отсталых горных районов. Из-за нехватки кадров одному воспитателю часто приходилось работать с группой в 40-60 человек детей, что значительно снизило качество дошкольного образования.

Наличие проблем в дошкольном образовании КНР и осознание в конце XX века педагогикой Китая самоценности дошкольного детства привело к тому, что модернизация системы дошкольного образования в КНР в начале XXI века приобрела грандиозный размах. Об этом свидетельствует изменение государственной политики в области дошкольного образования.

Ещё в самом начале века в марте 2003 года Государственный совет КНР направил в Министерство образования и другие ведомства «Руководство по реформе образования детей дошкольного возраста», в котором указывалось на зависимость успехов экономического развития страны от достижений образования на всех уровнях. В нём говорилось, как

пишет китайский учёный Гэн Хайтянь: «Нужно делать так, чтобы китайский народ имел возможность получать образование, зарабатывать себе на жизнь, лечиться и жить, чтобы в старости он был обеспечен, а значит, мог эффективно строить гармоничное общество. Таковыми были цели достижения уровня «сяокан», поставленные две тысячи лет назад и реализующиеся в современном китайском обществе. Отсюда можно сделать вывод, что успехи в развитии китайского общества достигнуты благодаря соблюдению на практике закона исторической преемственности, что означает единство и взаимосвязь традиционных ценностей с современными проблемами для достижения стратегических целей будущего страны» [189].

С 2003 г. в КНР началась реализация выработанной стратегии развития дошкольного образования. Теперь центр составляет единый план для провинций; провинции – для расположенных в них городов и уездов, а уезды – для всех своих волостей и посёлков. Предполагалось, что комплексность планов развития регионов разного уровня даст возможность добиться сбалансированности этого процесса.

Изменились и задачи развития дошкольного образования. Так, в бедных районах, где проживает приблизительно 15 % населения, предлагалось по мере возможности развивать годичное дошкольное обучение. Сельским районам, где проживает около половины населения, прежде всего, рекомендуется проводить работу по укреплению и значительному улучшению условий функционирования существующих дошкольных заведений, дальнейшему повышению их эффективности и качества. Наряду с этим предлагается активно продвигать дошкольное трёхгодичное обучение, а крупным, средним городам и экономически развитым регионам, охватывающим около 35 % населения, предложили подняться на более высокую планку - в основном удовлетворить потребности общества в трёхгодичном дошкольном образовании и одновременно с этим обратить серьёзное внимание на раннее развитие детей. К 2010 г. была

поставлена задача, чтобы уровень дошкольного образования в этих районах приблизить к уровню среднеразвитых стран мира или достичь его.

Предложив модель разноуровневого развития дошкольного образования в регионах, правительство КНР четко скорректировало свою политику и схему управления дошкольным образованием. Комплексное региональное планирование стали осуществлять по принципу: от волостей вернули бразды управления на уровень уездов. Это помогло совершенствовать на местах управленческую систему ответственности дошкольным образованием.

В 2009 г. агентство Синьхуа [35] распространило выступление Вэнь Цзябао на тему «Великий план столетия с опорой на образование», в котором упоминалось, что осуществление реформы и программы развития образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу составляет главную задачу нынешнего правительства. Программа, рассчитанная до 2020 г., обращена в будущее. Реформа и развитие образования должны отвечать самым современным мировым стандартам, идеям и практикам модернизации. Вместе с тем необходимо исходить из китайской специфики и задач по строительству общества среднего достатка, индустриализации и урбанизации, требований, которые предъявляются к людским ресурсам и всесторонней подготовке человека.

Отметив, что реформы в социальной сфере отстают от реформ экономических, Вэнь Цзябао призывает обратить особое внимание на необходимость инноваций и прорывов в образовании, концептуальные, содержательные, методические, структурные обновления. Он также провозгласил стратегию приоритетного развития образования, которая призвана возрождать и укреплять государство.

В своём выступлении Вэнь Цзябао значительное внимание уделил развитию образования на селе. Речь шла об увеличении ассигнований на строительство и оборудование сельских школ и детских садов, улучшении материального обеспечения сельских воспитателей и учителей, а также повышении качества преподавания.

Вэнь Цзябао отметил, что за последние годы государственные ассигнования на образование возросли, пообещал наращивать их в дальнейшем, при этом не снижая внимания к эффективности затрат. Он призвал предпринимателей к большему участию в финансировании образования. Вэнь Цзябао высказался за многообразие и вариативность образования, широкую автономию и демократизацию образовательных учреждений.

Руководство КНР в настоящее время нацеливает систему образования страны на переориентацию педагогического процесса от механического запоминания к инициативному осмыслению, анализу и творчеству. «Сумеет ли китайская нация выйти победителем в острой конкуренции по комплексной мощи страны – в конечном счёте зависит от того, сможем ли мы повысить общекультурный уровень всей нации, сумеем ли мы воспитать новое поколение всесторонне развитых людей, отвечающих четырём требованиям: идейных, высокоморальных, образованных и дисциплинированных», - так сформулировал основную политическую задачу в сфере просвещения заместитель премьера Госсовета КНР Ли Ланьцин. Решение поставленных задач планируют начинать с дошкольной ступени образования.

В 2010 году выходит масштабная программа «Государственного плана реформы и развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный период (2010 2020 гг.)», в которой конкретизированы основные направления модернизации образования КНР, в том числе в области дошкольного образования [23].

Для реализации намеченных планов в марте 2011 г. на 4-ой сессии Всекитайского собрания народных представителей 11-го созыва приняли 1-й пятилетний план, согласно которому в основе экономического развития страны лежит приоритетность образования. Выполнение пятилетки в сфере образования является лишь шагом на пути реализации «Государственного плана реформы и развития образования КНР на среднесрочный и

долгосрочный период (2010-2020 гг.)» (далее - План). Анализ названного документа позволяет выделить основные стратегические направления модернизации системы дошкольного образования в КНР на период с 2010 по 2020 гг.:

- повышение качества и доступности системы дошкольного образования на всей территории страны;
- выравнивание шансов на получение качественного образования в сельских и бедных национальных районах;
- приоритетность региональной политики в области образования.

В качестве одного из основных направлений модернизации системы дошкольного образования в текущем десятилетии правительство КНР называет выравнивание шансов на получение качественного образования, т.е. доступность качественного дошкольного образования. Существующий в КНР разрыв в доступности к качественному дошкольному образованию между городом и сельской местностью, развитыми и национальными районами, вызывает протестные настроения населения. Решение этой «фундаментальной проблемы» активно обсуждается в КНР в последние годы [197,206, 215]. Большая часть населения страны живет официально в городах, но 61% детей до шести лет прописаны в сельской местности, где доступ к детским садам имеют только 43% воспитанников, остальные остаются на попечении своих бабушек и дедушек, которые в большинстве не обладают необходимыми знаниями, чтобы подготовить ребенка к успешному обучению в китайской начальной школе.

В политических документах КНР последних лет чётко поставлена задача составления единых планов развития образования в городе и на селе и согласованного развития образования по отдельным регионам, а в документах 2006 г. определены конкретные меры и сроки их реализации. В Плане 2010-2020 гг. выделено отдельное направление по решению вопроса доступности качественного дошкольного образования в сельских, национальных и бедных регионах страны.

Эти преобразования должны быть не только количественные, но и качественные. Количественные заключаются в увеличении многоканального финансирования дошкольного образования, что увеличит количество детских садов, в первую очередь в сельских, национальных и бедных районах, количества детей, посещающих дошкольные заведения, количества воспитателей детских садов. Качественные преобразования связывают с улучшением подготовки педагогов дошкольного образования, изменением парадигмы дошкольного образования, модернизацией содержания дошкольного воспитания.

Анализ документов КНР позволяет увидеть, что новые подходы в отношении целей и задач развития дошкольного образования в регионах различных уровней базируются на принципах: «активно наступать, действовать по-деловому, составлять планы по регионам, дифференцировать руководство». Изменились задачи развития дошкольного образования:

1) в бедных районах, где проживает приблизительно 15 % населения, по мере возможности необходимо развивать годичное дошкольное обучение;

2) в тех сельских районах, где проживает около половины населения, рекомендуется, прежде всего, проводить работу по укреплению, значительному улучшению условий функционирования дошкольных заведений, повышать эффективность и качество работы. Наряду с этим активно продвигать дошкольное трёхгодичное обучение;

3) в крупных и средних городах и в экономически развитых регионах, охватывающих около 35 % населения, рекомендовано в основном удовлетворить потребности общества в трёхгодичном дошкольном образовании, а так же обратить серьёзное внимание на раннее развитие детей до 3-х лет. В целом уровень дошкольного образования здесь должен приблизиться к уровню среднеразвитых стран мира или достичь его.

Предложив модель разноуровневого комплексного развития дошкольного образования в регионах, правительство КНР обнародовало политику и схему управления дошкольным образованием: комплексно планировать все

региональное развитие. То есть, управленческие вопросы от волостей вернули на уровень уездов, тем самым усовершенствовали систему ответственности местных органов управления за дошкольное образование.

В новых документах упорядочен алгоритм комплексного планирования. Уточняется, что центр составляет единый план для провинций; провинции – для расположенных в них городов и уездов, а уезды – для всех своих волостей и посёлков. Комплексность планов для регионов разного уровня позволит перейти к поступательному развитию.

Важным механизмом китайской модернизации выступает национальная политика. Пристальное внимание к развитию образования в районах проживания национальных меньшинств позволило китайскому правительству за короткий период времени построить около одной тысячи детских садов. В районах, населённых нацменьшинствами, осуществляется двуязычное обучение, а начальные школы и детские сады обеспечиваются учебными материалами на национальных языках. Из 55 нацменьшинств Китая 53 имеют свой язык. Созданы 29 видов учебных и переводных материалов на языке 21 национальности, они активно используются в детских садах и начальных школах, где ведётся двуязычное обучение. Ежегодно в Китае издаётся и переводится для потребностей дошкольного и начального образования более 3500 видов учебных материалов общим тиражом около 100 млн. экземпляров.

Для решения накопившихся проблем дошкольного образования, ускорения модернизации в этой области власти КНР подготовили и запустили «Трёхлетнюю программу стимулирования дошкольного воспитания», рассчитанную на 2011-2013 гг. Уже в первый год работы она стала приносить видимые результаты: в 2011 г. в Отчёте на Госсовете КНР прозвучало, что за счёт перераспределения финансовых ресурсов государству удалось направить в 2011 г. из бюджета КНР значительные финансы в сумме 3 млрд. юаней (0,5 млрд. долларов) на подъём дошкольного образования в сельских, национальных и бедных районах страны [35]. А в

2012 г. в Китае зафиксировали довольно значительный рост детей, охваченных дошкольным образованием. Количество детских садов в стране в общей сложности составило 181,3 тыс., что по сравнению с предыдущим годом больше на 14,5 тыс. Таким образом, 36 млн. 857,6 тыс. детей посещают детские сады, это число увеличилось на 2 млн. 613,2 тыс. человек. Строительство новых детских садов и ремонт пустовавших зданий начальных школ способствовало увеличению приема в детские сады, что заметно смягчило проблему устройства детей в дошкольные учреждения.

Благодаря тому, что к 2012 году расходы на образование дошли до запланированных 4% ВВП, у КНР появилась возможность продолжать развивать профессиональное образование и направлять на бесплатное обучение в педагогические вузы выпускников сельских школ из национальных регионов. По сути, они и становятся тем кадровым резервом страны, который по окончании вуза должен обеспечить сельские дошкольные учреждения квалифицированными педагогами.

К 2012 г. в рамках Программы решалась ещё одна масштабная проблема – обеспечить за счёт государственных средств детей крестьян, переехавших на работу в город, местами в дошкольные заведения.

В рамках «Трёхлетней программы» в 2012 г. стартовал проект «Стимулирования дошкольного воспитания на селе», направленный на решение бытовых проблем сельских педагогов детских садов, начальной и средней школы. Проект предусматривал строительство общежитий для педагогических работников, улучшение медицинского обслуживания, проверку безопасности занимаемых помещений.

В планах на 2013 г. ставилась задача углубить комплексную реформу дошкольного образования. Анализ плана позволяет выделить общую цель второго этапа - расширить образовательный ресурс дошкольного образования, обеспечить детям дошкольного возраста поступление в школу, углубить каналы финансирования дошкольного образования и поиска

инновационных механизмов такого финансирования, создать и усовершенствовать образовательные стандарты.

Помимо общих в документе обозначены и конкретные цели модернизации дошкольного образования в масштабах страны. Указывается, что к 2016 году охват детей дошкольного возраста трёхлетним дошкольным образованием должен достигнуть 95% и больше, а для детей с ограниченными возможностями здоровья – более 75%. К концу 2016 года детских садов, работающих по стандартам, должна быть 55% и более.

В документе поддерживается развитие частных детских садов, организующих инклюзивное образование. Так, к концу 2016 году среди государственных и негосударственных детских садов 75% должны осуществлять инклюзивное образование. Повышение уровня сельского дошкольного образования связывают с открытием в каждом посёлке стандартизированного детского сада, принимающего детей с ясельного возраста.

Качественному дошкольному образованию способствует квалификация педагогических работников. К концу 2016 года планировалось что, более 80% воспитателей детского сада будут иметь необходимую квалификацию, а 55% - не ниже, чем педагогический колледж.

Приоритетной считается задача по повышению научно-методического уровня дошкольного образования. К 2016 году планировалось запустить в режиме эксперимента новую программу «Руководство для обучения и развития детей 3-6 лет». Однако ее апробация еще не начата.

Начиная с XXI века в КНР рассматривают изменение содержания дошкольного образования как ведущее направление модернизации. Предприняты активные попытки поиска нового содержания дошкольного образования. Так уже в 2001 г. все дошкольные учреждения Китая начали работать на основе новой единой образовательной программы - Директивной программы по дошкольному образованию (экспериментальный вариант), принятой на уровне правительства для активизации деятельности детских

садов. Эта программа, разработанная на основе ряда документов (Закон КНР «Об образовании», «Правила работы в детских садах», «Порядок управления в детском саду»), заменила собой программу воспитания в детском саду, утвержденную еще в 1981 году. Теоретическая основа новой Программы 2001 года базируется на психологических теориях российских и зарубежных учёных Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Г. Гарднера, исследованиях китайского педагога Тао Сичжи, а также обобщении экспериментального педагогического опыта в итальянском городе Реджо-нель-Эмилия.

«Директивная программа воспитания в детском саду» опирается на существовавшие ранее «Правила работы в детских садах», в ней указано:

1. Процесс воспитания и обучения в детском саду должен ориентироваться на индивидуальное и личностное развитие ребёнка, «нужно уважать личность и права ребёнка, учитывать закономерности психического развития дошкольника, особенности обучения ребёнка в этом возрасте. Игра является основным видом деятельности ребёнка дошкольного возраста. Воспитанию и обучению придавать равное значение, обращать внимание на индивидуальное развитие личности ребёнка, стимулировать развитие каждого ребёнка».

2. Обучение и развитие ребёнка дошкольного возраста являются процессами активного становления и детский сад должен обращать внимание на развитие активности ребёнка.

3. Содержание образования в детском саду направлено на обогащение целостного, жизненного опыта ребёнка.

В первой главе «Директивной программы воспитания детей в детском саду» определено, что «воспитание в детском саду является частью системы непрерывного образования, фундаментом школьного образования. Все детские сады должны осуществлять качественное образование с учётом местных условий, создать фундамент для развития детей.

Детскому саду необходимо тесно сотрудничать с семьёй, ближайшим социумом, начальной школой, комплексно использовать разнообразные

образовательные ресурсы, создать благоприятные условия для развития детей.

Детский сад обеспечивает здоровую и богатую среду жизнедеятельности по удовлетворению потребности детей получать опыт счастливой детской жизни. Процессы воспитания и обучения в детском саду строятся на уважении личности и прав ребёнка, особенности обучения ребёнка. Воспитание и обучение имеет равное значение, игра является основной деятельностью, она дифференцирует различия ребёнка и стимулирует индивидуальное развитие каждого ребёнка.

Вторая часть «Содержание и требования к воспитанию и образованию» конкретизирует, что «содержание воспитания делится на пять областей - здоровье, речь, общество, наука, искусство. Содержание каждой области проникает друг друга, с разнообразных сторон стимулирует развитие детей, их эмоциональность, отношения, способности, знания, умений и другие стороны». В каждой области воспитания и обучения определены цель, содержание, требования и основные положения.

Сравнительный анализ содержания дошкольного образования, зафиксированного в Программе 2001 года и Программе 1981 года, позволяет нам сделать следующие выводы:

- Программа 1981 г. состояла из восьми разделов: культурно-гигиенические привычки, физическое воспитание, нравственное воспитание, речь, элементарные знания о природе и обществе, вычисление (сложение и вычитание от 0 до 10), музыкальное воспитание, обучение изобразительным умениям и навыкам.

- Программа 2001 г. включает пять разделов:

- *здоровье* (укрепление здоровья, воспитание основ (правила и привычки) здорового образа жизни);

- *речь* (повышение коммуникативной активности, развитие речевых способностей);

- *социальные навыки* (развитие самолюбия, уверенности в себе, умения заботиться о других и устанавливать с ними доброжелательные отношения, содействие развитию личности в целом);

- *научные интересы* (стимулирование любознательности и стремления к получению знаний, развитие способности к познанию);

- *искусство* (формирование эстетических чувств, воспитание эмоциональной отзывчивости и желания создавать прекрасное).

Директивная программа 2001 года большое внимание уделяет организации воспитательной деятельности по созданию развивающей среды в ДОУ, обеспечивающей творческую деятельность каждого ребёнка и позволяющей ему проявить собственную активность и наиболее полно реализовать себя. Программа указывает, что в ДОУ должна быть создана среда «здоровой жизни и богатейшей деятельности детей», удовлетворяющая их потребности во всестороннем развитии. Под средой детского сада понимается совокупность материальных и нематериальных условий для физического и психического развития ребенка. На этом основании среда должна служить:

1. *Деятельности.* Целесообразное построение среды способствует формированию желательного поведения детей. Главная задача ДОУ сводится к формированию у детей полезных привычек.

2. *Познанию.* Результаты развития ребенка демонстрируются с помощью рисунков, поделок и др., поэтому среда даёт возможность развить самостоятельность детей, показать способности.

3. *Социализации.* Среда развивает коммуникативные способности, коллективизм, помогает самостоятельно овладеть социальными нормами, формирует стремление детей к сотрудничеству.

4. *Здоровью.* Предлагаемые пособия должны соответствовать санитарно-гигиеническим нормам, стимулировать развитие чувств, самостоятельную двигательную активность и обеспечивать комфорт каждому ребёнку.

5. *Восприятию.* Воспитатель должен создавать такие условия среды, чтобы с помощью цвета и других образов рационально развивать эстетический вкус воспитанников.

6. *Культуре.* Предметная среда должна отражать национальные традиции и особенности самого детского сада.

В программе 2001 года подробно проанализированы принципы построения развивающей среды. Например, принцип «всесторонность» поясняет, что развивающая среда ДООУ включает материальные (участки, аудитории, коридоры, лестницы, туалеты и др.) и нематериальные (отношения детей с воспитателями, сверстниками, отношения ДООУ с родителями) объекты. Нематериальные объекты не видимы, но дети могут их ощущать и «переживать».

Реализация принципа «участие» говорит о том, что процесс построения среды является результатом сотрудничества детей и воспитателей и главное в этом процессе активность и самостоятельность дошкольников, деятельностью которых руководит педагог.

Принцип «изменяемость» позволяет педагогам строить среду с учетом непрерывной деятельности. Под изменяемостью среды понимается то, что можно изменить помещение и оборудование в связи с изучаемой темой, функционального предназначения и решаемых задач. Так, полки, перегородки и др. следует использовать для зонирования.

Местные органы управления образованием получили право разрабатывать конкретные методические указания с учетом особенностей региона. Дошкольные образовательные учреждения учитывают свою реальную среду деятельности и местные условия (экономические, исторические, географические и др.), исходя из реальных потребностей и интересов, самостоятельно решают вопросы конкретного содержания и методов воспитания в соответствии с постановлениями центральной и местной власти. Новая система изменила подход «стричь всех под одну гребёнку» в области дошкольного образования, в то же время открыла

возможность воспитателям гибко перестраивать свою воспитательную деятельность на основе интересов детей.

В Программе отмечено, что содержание дошкольного образования должно соответствовать уровню развития детей. Исходя из положения Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», содержание образования основывается не только на том, что уже известно ребёнку, следует расширять возможности в познании нового. Материал должен обязательно нести новую информацию, которая позволит осмыслить имеющиеся знания, собственный опыт. Представленные материалы, соответствующие возрасту и уровню познания детей, должны отличаться научностью, привычностью и безопасностью.

Проанализированные изменения в содержании и организации дошкольной практики отражают определённые тенденции модернизации дошкольного образования в Китае:

- ослабление идеологического влияния на содержание дошкольного образования;
- изменение приоритетов образовательной деятельности в детских садах (больше внимания уделяется воспитанию интересов, способностей, чувств и привычек дошкольника);
- усиление лично ориентированного подхода к организации дошкольного образования;
- воспитание дошкольников в контексте таких понятий, как «экология», «общение с людьми» и др.

Однако во многих (особенно государственных детских садах), по-прежнему, больше внимания уделяется коллективной работе: дети редко работают самостоятельно или в маленьких группах по заданиям, выбранным самостоятельно. Чаще учитель даёт общие указания для всей группы. В то же время в Китае набирают популярность и другие методики воспитания, например, система М. Монтессори, где ребёнок должен работать индивидуально, а работа в группе требует значительных коммуникативных

навыков. Согласно М. Монтессори, группы четко разделены на зоны: в одной части лежат материалы для изучения математики, в другой - для изучения искусства. Самое главное правило - ребенок сам выбирает себе занятие, но пока он не закончит одно, он не может его бросить и приступить к другому. Это развивает не только навыки, но и дисциплину детей.

Американский педагог Джоан Вон в своей статье, посвященной дошкольному образованию в Китае, также отмечает широкое использование публичной критики как метода воспитания. Причем, критике подвергается не только плохое поведение, но и недостаточное усердие. Психологические последствия подобной критики редко берутся в расчет. Малышей просто готовят к китайскому обществу, где страх «потери лица» является одним из важнейших социальных регуляторов поведения человека. Ребенка с детства приучают к мысли, что его неуспех отражается на всей группе и его семье. В то же время хорошее поведение и старание могут также публично поощряться [29].

Согласно требованиям Министерства образования, дошкольные учреждения должны проводить ряд предметов: китайский язык, математику, искусство, музыку, физическое воспитание и базовую подготовку по естественным и гуманитарным предметам. Однако реализация данных требований зависит от конкретного детского сада.

Проблемы, сохранившиеся в организации работы дошкольных учреждений, вызвали ряд научных экспериментов по поиску и отбору нового содержания дошкольного образования в КНР. Китайские учёные часто повторяют, что изучение зарубежного не означает слепое копирование опыта других стран. Важно принять ту идею, которая действительно способствует развитию детей. В целом, экспериментальная деятельность продвигает развитие дошкольного образования в Китае.

Ещё один шаг на пути поиска нового содержания дошкольного образования КНР является новая программа «Руководство для обучения и развития детей 3-6 лет», вышедшая в 2016 году. В названном документе

получили дальнейшее уточнение пять областей дошкольного образования, определенные еще в «Директивной программе» 2001 г.: здоровье, язык, общество, наука, искусство. Каждая область разделена на несколько аспектов в соответствии с самым элементарным и самым важным содержанием обучения и развития детей раннего возраста. Каждый аспект состоит из 2-х частей: обучения и развития. Отмечены знания и умения детей трёх возрастных групп (3-4 лет, 4-5 лет, 6 лет), указаны результаты каждого уровня развития, конкретные направления деятельности детей дошкольного возраста.

В «Руководстве» 2016 г. впервые даны методические рекомендации для воспитания детей с 3 до 6 лет, основанные на научных достижениях. Рекомендации ориентированы на воспитателей детских садов и родителей детей, анализируются эффективные способы и приёмы оказания педагогической помощи и поддержки детям дошкольного возраста. Указывается, что цель дошкольного образования – всестороннее и гармоничное развитие личности, подчеркивается, что не одностороннее и не по нескольким направлениям, а именно всестороннее развитие ребенка является ведущей целью.

«Руководство» указывает на необходимость уважать индивидуальные различия в развитии детей дошкольного возраста: у каждого ребёнка скорость развития и время развития до определённого возраста не идентичны, а, следовательно, надо в полной мере понимать и уважать различия детей, нельзя оценивать всех детей «по одной линейке».

В «Руководстве» отдельно подчеркнута ценность детской игры, создание образовательной среды для развития ребёнка, использование методов активизации жизнедеятельности ребёнка в течение дня. Большое внимание уделено качеству образовательной деятельности детей.

Таким образом, поиск нового содержания дошкольного образования в КНР основательно упрочил научную базу лично ориентированного, индивидуального и развивающего подходов в работе с дошкольниками.

Другим ведущим направлением модернизации системы дошкольного образования в Китае является реформирование системы подготовки педагогических кадров для дошкольного образования. Понимание того, что воспитатели играют важную роль в реализации задач дошкольного образования, Министерство образования КНР ещё в 1994 г. разработало требования к воспитателям дошкольных учреждений и порядок их аттестации.

Первоначальные знания и практические умения по воспитанию дошкольников ученики десятого-одиннадцатого (двенадцатого) классов раньше получали в среднем специальном учреждении. В 80-х годах XX века факультеты дошкольной педагогики высших учебных заведений Китая начали принимать абитуриентов на срок два-четыре года для специальной подготовки к работе в детском саду. В настоящее время факультеты дошкольной педагогики начали объединять со средними специальными школами и создавать институты дошкольной педагогики. На данный момент осуществляется подготовка воспитателей разных степеней (бакалавр, магистр и т.д.).

По статистическим данным 2006 г., 898 239 воспитателей работают в ДООУ, из них 1333 – имеют диплом магистра или кандидата, 64 839 – диплом бакалавра, 403 397 – диплом о получении среднего профессионального образования, 393 411 – диплом о получении полного среднего образования, 35 259 – диплом о получении образования ниже полного среднего. Достаточно большое количество воспитателей, имеющих среднее образование или ниже, продолжают работать в ДООУ по двум причинам: значительный педагогический стаж или работа в сельской местности (она значима для большинства воспитателей). Кроме того, более 390 тыс. человек не включены в штат, хотя и работают в ДООУ, в результате их зарплата значительно ниже.

Чтобы решить проблему с кадрами в дошкольном образовании китайское руководство инициировало создание вариативных форм

подготовки. В 2001 г. Госсовет принял «Решение о реформе и развитии базового образования», в котором призвал все вузы открывать педагогические институты или вводить педагогические предметы в уже реализуемые образовательные программы. За прошедшее десятилетие в ведущих вузах «Проекта 211» - Шанхайском университете, Университете Фудань, Пекинском университете, Нанькинском университете, университете Сунь Ятсена в Гуанчжоу и многих других классических учебных заведениях открыты или восстановлены педагогические институты [97].

Решение Госсовета не ставило под сомнение ведущее положение педвузов как кузниц подготовки педагогических кадров. Необходимость вести борьбу за абитуриентов из классических вузов вынудила педвузы задуматься о повышении своей конкурентоспособности. Реорганизация педагогического образования привела к тому, что часть педвузов слилась с другими вузами и превратилась в многопрофильные университеты. В ряде педвузов открылись новые специализации непедагогического направления, на которых в настоящее время обучается до половины студентов. Средние педагогические училища влились в высшие педагогические колледжи, а последние обновили свои программы за счёт введения современных научных дисциплин, чтобы повысить свой статус до уровня вуза. В результате реструктуризации за 1998 – 2008 гг. общая численность педвузов и высших педагогических колледжей сократилась с 229 до 188, но при этом число вузов выросло с 75 до 140, а количество колледжей сократилось со 154 до 48 [235].

Госсовет КНР в 2001 г. сформулировал более высокие критерии образовательного ценза для школьных учителей и воспитателей детских садов. Предполагалось, что к 2010 г. все учителя начальной школы должны иметь образование не ниже уровня высшего педагогического колледжа, учителя средней школы низшей (первой) ступени – степень бакалавра, а учителя средней школы второй ступени – степень магистра, а воспитатели детских садов среднее или высшее педагогическое образование.

Сокращение сектора неакадемического педагогического образования и повышения требований к образовательному цензу учителей и воспитателей детских садов в Китае отражает позиции страны в международной конкуренции, т.к. переход от единообразной к многоканальной форме подготовки педагогических кадров является общемировой практикой.

Однако попытки повысить конкурентоспособность педагогических вузов КНР путём расширения номенклатуры специальностей, не связанных с педагогическим профилем, привели к размыванию специфики педвузов. А желание поднять престиж педагогического образования путём реализации программ педагогической подготовки в вузах других профилей не способствовало существенному повышению уровня профессиональной подготовки учителей. Осмысление различий миссий и места педагогической подготовки в педагогических и классических вузах нашло отражение в «Государственной программе развития и реформы образования на среднесрочный период (2010 - 2020)». Руководство КНР закрепило статус педагогических вузов в формировании открытой, гибкой системы подготовки учительских кадров при активном участии комплексных университетов. В программе подчёркивается, что педагогическое образование нуждается в кардинальном обновлении концепции и модели развития.

Для укрепления системы подготовки педагогических кадров китайские учёные считают необходимым распределить усилия педагогического сообщества, местных и государственных органов власти. Педагогическим объединениям предложено разработать критерии оценки знаний и профессиональных навыков педагогов; а государство будет регламентировать требования к квалификации и уровню профессиональной подготовки учителей и воспитателей детских садов. Для этого ввели единый общенациональный экзамен для получения педагогической квалификации и создали единый реестр учительских дипломов. Провинциальные органы образования должны организовать приём, аттестацию и переподготовку учителей и воспитателей. В Китае открыто более 80 педагогических училищ,

ориентированных на подготовку специалистов дошкольного воспитания, в части профессиональных школ также учреждены специальности по дошкольному профилю.

Система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в Китае в настоящее время модернизируется под потребности дошкольного образования. Планом на 2010-2020 гг. впервые регламентирована периодичность повышения квалификации педагогическими работниками дошкольных учреждений, предусмотрено её прохождение один раз в пять лет: создаются новые модели повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования. Эта работа активно проводится на национальном и региональном уровнях, особое внимание уделяется повышению квалификации педагогов дошкольного образования, включая кадровые перемещения и переподготовку в сельской местности.

В 2008 г. на каждого квалифицированного воспитателя детского сада в сельской местности приходилось в два раза больше воспитанников, чем в городах. Было крайне тяжело найти подготовленного воспитателя детского сада для работы в сельских и труднодоступных регионах, в том числе из-за низкого престижа и невысокой заработной платы. Один из путей решения этой проблемы был найден: переподготовить учителей начальной и средней школы для работы на дошкольном уровне по мере того, как потребность в их предыдущей квалификации отсутствует в результате долгосрочных последствий политики по падению рождаемости.

С 2011 г. начали выделять средства на обучение лиц, которые ранее преподавали в начальной и средней школе без отрыва от места службы директоров и учителей, в том числе в частном секторе.

Для удовлетворения возросшей потребности в воспитателях детских садов в большинстве регионов запланировано открытие учреждений по их подготовке. Разработаны различные типы обучения, включая краткосрочные и долгосрочные интенсивные курсы, профессиональную переподготовку и

трёхмесячные программы обучения с отрывом от основной работы. На всех курсах работают преподаватели педагогических вузов. Курсы организуются административными органами, которые разрабатывают программы по переподготовке, оценивают эффективность подготовки воспитателей и т.д.

Сегодня в КНР приветствуется получение воспитателями дошкольных учреждений научных степеней. Для этого они должны обучаться на очных и заочных отделениях вузов. В местностях, где находится большое количество дошкольных учреждений, одной из доступных форм повышения квалификации считается посещение других детских садов и приобретение практического опыта. Чаще всего это возможно в городах, где есть право выбирать для посещения лучшие дошкольные учреждения.

В КНР приветствуется развитие дистанционного образования, поэтому работники дошкольных учреждений очень часто получают Интернет-образование.

Среди мер, гарантирующих повышение квалификации педагогов дошкольного образования – выработка чётких квалификационных нормативов при приёме на работу и порядок аттестации воспитателей детских садов. Отмечается, что квалификационные критерии педагогических работников детских садов и начальных и средних школ должны пересматриваться через определённые промежутки времени. С этой целью отделы образования на уровне провинций организуют единые квалификационные экзамены и выдают сертификаты, подтверждающие квалификацию учителей и воспитателей. Особое внимание уделяется выработке квалифицированных критериев при назначении на должности директоров школ и детских садов, а также мерам по стимулированию их к повышению профессионального уровня и навыков менеджмента [23].

Следует констатировать, что КНР использует плановый подход к подготовке педагогов дошкольного образования. Начала формироваться система подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования, в результате воспитатели детских садов имеют возможность

систематически проходить переподготовку и повышать свою квалификацию в различных формах.

В Китае разработана система мер, направленная на повышение социального статуса педагогического работника системы дошкольного образования. Введены методы стимулирования работников из отдалённых сельских районах (оплачиваются курсы по подготовке и производятся другие денежные выплаты). Кроме того, принято национальное законодательство, в котором закреплено повышение заработной платы педагогическим работникам детских садов. Данные меры повышают престиж профессии и привлекают новых специалистов.

Таким образом, на законодательном уровне предусматривается повышение социального статуса педагогических работников, оплаты труда (обеспечение среднего уровня зарплаты не ниже, чем у государственных служащих и выше) и социальных гарантий (в частности, строительство домов и общежитий для сельских педагогов). Ставится задача обеспечить привилегии в оплате труда и присвоении званий учителям, длительное время проработавшим в тяжёлых условиях в отдалённых либо пограничных районах: им обещано увеличить нормативные надбавки, улучшить условия жизни и труда. Намечено улучшение медицинского обслуживания учителей и воспитателей, особенно в сельской местности.

На текущее десятилетие (2010-2020 гг.) планируется постепенная разработка единых штатных нормативов для воспитателей детских садов, составление перечня должностей (званий) и введение должностей (званий) наивысшей квалификации [23].

Таким образом, вопрос с педагогическими кадрами для дошкольного образования в Китае решается одновременно в трёх направлениях:

**во-первых**, модернизируется система педагогического образования. В стране переходят от единообразной форме подготовки педагогических кадров к многоканальной, одновременно сокращают неакадемическое

педагогическое образование и повышают требования к образовательному цензу воспитателей детских садов;

*во-вторых*, создаётся новая система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, расширяющая возможность ускоренной подготовки педагогических работников для сферы дошкольного образования с одновременным поддержанием необходимого качественного уровня;

*в-третьих*, осуществляется комплекс мер по повышению социального статуса педагогического работника дошкольного образования с целью повышения привлекательности профессии воспитателя у выпускников школ и привлечения абитуриентов в ряды студентов педагогических вузов.

Анализ содержательной наполняемости современного этапа модернизации системы дошкольного образования в КНР позволил выделить её основные направления: повышение качества и доступности системы дошкольного образования на всей территории страны; выравнивание шансов на получение качественного образования в сельских и бедных национальных районах; приоритет региональной политики в области дошкольного образования.

### **2.3 Основные направления модернизации дошкольного образования в России и Китае на современном (основном) этапе**

Анализ состояния современного этапа модернизации систем дошкольного образования России и Китая, проведённый нами в рамках предыдущих параграфов, позволит сравнить направления модернизации, назвать механизмы их реализации, выделить основные тенденции преобразований систем российского и китайского дошкольного образования на текущий момент времени, обозначить общее и особенное в развитии

дошкольного образования двух стран, наметить пути дальнейшего сотрудничества и перспективу изучения темы исследования.

Анализ государственных документов [83, 122, 194, 196 и др.] по осуществлению модернизации системы образования в России и Китае позволяет нам сделать вывод, что названные страны выбрали только два приоритетных направления в качестве основных и преобразующих: во-первых, **обеспечение доступности дошкольного образования** для детей соответствующего возраста; во-вторых, **повышение качества дошкольного образования**.

Однако следует указать на имеющиеся различия в понимании каждого из направлений. Россия и Китай находятся в разном положении, когда речь идёт о доступности дошкольного образования и шансов на его получение. Так, в России в рамках государственной программы «Развития образования на период до 2020 года» [130] поставлена задача обеспечить 100% доступность детям и родителям услуг дошкольного образования. К 2020 году планируется ликвидировать очередь в детские сады для категории от 3 до 7 лет, предусмотрен также комплекс мер по расширению доступности дошкольного образования и для малышей более раннего возраста.

В Китае в рамках реализации государственной Программы (2010-2020) [216] под доступностью дошкольного образования понимают, только лишь расширение возможности попасть в детские сады большему количеству детей, чем в текущий момент времени. Ставится принципиально иная задача – сокращение региональных различий в обеспеченности дошкольным образованием между центральными, экономически развитыми и бедными, национальными, отдалёнными, сельскими районами страны.

В Китае обнародовано, что к 2020 году минимальной нормой посещения учреждений дошкольного образования детьми во всех регионах страны станет один год, однако государственные власти стремятся увеличить срок пребывания детей в детских садах. В документах подчёркивается, что получение детьми дошкольного образования в течение двух лет должно стать

универсальной нормой для большинства регионов страны, а там, где созданы необходимые условия, возможно преодолеть планку за три года. Особое внимание планируют уделять воспитанию детей в возрасте от 0 и 3 лет.

При этом инфраструктура дошкольного образования двух стран имеет существенные отличия. В Китае существует огромная разница между районами и отдельными детскими садами в их финансово-материальном оснащении, и т.д. В России детские сады имеют относительно одинаковую обеспеченность. Поэтому в Китае надо создать мощную инфраструктуру дошкольного образования, особенно в селе, отдалённых и бедных районах, национальных округах. Кроме того, в Китае отмечена *тенденция создания крупных детских садов*, даже частных, а в России *идет поиск малозатратных моделей* оказания услуг в области дошкольного образования, создания мелких заведений.

Таким образом, в России, говоря о доступности дошкольного образования в первую очередь подразумевают, 100% обеспечение дошкольников от 3 до 7 лет к 2020 году местами в детских учреждениях, а Китай к этому времени планирует только лишь сократить региональный разрыв в обеспечении дошкольного образования между Центром, Западом и Востоком страны, соответственно, различаются и региональные образовательные стратегии двух стран и механизмы их осуществления.

Повышение доступности дошкольного образования в наших странах связывают с *изменением финансирования системы*.

Реформы финансирования дошкольного образования в Китае направлены на увеличение общего объёма финансирования системы дошкольного образования путём увеличения объёмов как государственных, так и негосударственных ассигнований и на диверсификацию источников вложений в дошкольное образование. В то же время, как в России, основной упор сделан на рост внебюджетных вложений в образование, а прямые налоговые сборы на нужды образования сокращены.

Источники финансовых вложений в дошкольное образование в КНР многоаспектны и многоканальны, однако, главные, как и в России, три: государство, общество и семьи воспитанников либо отдельные лица.

Как и до начала реформ, система дошкольного образования в России финансируется на постатейной основе, более того, детализация расходов значительно увеличена, а контроль за их распределением ужесточён. Китай планомерно переходит на нормативы финансирования, включающие в себя как базовую, общую для всех учреждений часть, так и специальные дотации, учитывающие особенности конкретных учреждений.

В России при декларируемом снижении роли государства в образовании значительно возросли его контрольные функции за экономической деятельностью дошкольных образовательных учреждений, при значительном снижении, как доли бюджетного финансирования, так и абсолютных объёмов финансирования образовательных учреждений. В Китае же реформы основываются на постулате, что финансовые вложения населения не смогут и не должны ослаблять рост бюджетных ассигнований.

Довольно бурное развитие негосударственного сектора на первом этапе реформ в России было приостановлено на федеральном уровне отказом в поддержке. В то же время отдельные регионы страны сохраняют достигнутый уровень развития негосударственного образования.

В Китае же, напротив, на государственном уровне принимаются законодательные акты о стимулировании развития негосударственного дошкольного образования для того, чтобы привлечь общественные инвестиции. Данный факт свидетельствует о политической воле в выполнении запланированных реформ и государственной поддержке движения в верном направлении.

Негосударственные образовательные учреждения (НОУ) в КНР существуют за счет привлечения самых разнообразных средств (общественных организаций, граждан, предприятий, населения и т.д.). Китайская политика по отношению к НОУ определяется тем, что

традиционно в соответствии с традициями конфуцианской идеологии признается ведущая роль государственных органов власти; запрещено коммерческую прибыль выставлять как основную цель деятельности; приглашается общественность для активного участия в управлении и финансировании учреждения; предоставление воспитанникам равных прав и гарантий независимо от типа учреждения.

Таким образом, политика государства по отношению к НОУ сводится к обеспечению политической поддержки и контроля, «активному поощрению, всемерной поддержке, правильному ориентированию и усиленному управлению». Получается так, что отсутствующая финансовая поддержка со стороны государства дает реальные привилегии по стимулированию создания НОУ. Таким заведениям предоставляются льготы по налогам, аренде помещений, транспорту, земельным участкам. Кроме того, действует дополнительный стимул в виде бессрочного освобождения от подоходного и некоторых других налогов для предприятий, создавших средние учебные заведения, и бессрочная отмена всех налоговых выплат для тех предприятий, которые открыли и управляют начальными школами.

Несомненно, существуют преимущества для предприятий, которые планируют открывать НОУ или их филиалы. Имущество и доходы разрешается использовать исключительно на развитие школы. В период зарождения НОУ, особенно это касается элитных учебных заведений, предприятия инвестировали в их развитие весьма внушительные суммы. Объяснить данную ситуацию можно не только с точки зрения льготного налогообложения, но и возможностью строить на приобретенных по льготным условиям земельным участкам собственные филиалы, новые предприятия, развлекательные заведения и др. Немаловажным для китайских предпринимателей являются выгодные связи с родителями учеников. Школы, созданные предприятиями, постепенно могут сливаться в единый холдинг. Однако в Китае таких учебных заведений немного.

Применительно к системе дошкольного образования юридические формы создания НОУ в Китае представлены пятью моделями:

- детские сады, поддерживаемые правительством. На начальном этапе им оказывается материально-техническая помощь, затем учреждение функционирует самостоятельно;

- детские сады, созданные отдельными гражданами или группой лиц (обычно бывает происходит на базе уже действующих образовательных учреждений);

- детские сады, существующие на средства соучредителей, отдельных лиц либо организаций, которые вкладывают совместно с государственными структурами свой капитал в развитие образовательного заведения;

- детские сады акционерной формы;

- детские сады, созданные как частные учреждения при участии китайских и зарубежных компаний и или отдельных партнеров.

Первоначальный капитал детских учредителей часто состоит из собственных накоплений владельцев, средств, привлеченных в качестве паев (при акционерной форме), а также банковских кредитов, займов и частных пожертвований.

Расширение частно-государственного партнерства, участие общественности в контроле за финансированием образования (что в целом соответствует мировому педагогическому опыту) в России делают первые шаги, часто звучат только декларации, реальных успехов в этом направлении пока не достигнуто. В Китае же планомерно внедряется общенациональная система контроля за финансированием образования, обеспечивающая усиление общественного наблюдения. Однако и в России и Китае крайне недостаточный уровень бюджетного финансирования образовательных учреждений.

В России и КНР наблюдается *тенденция создания негосударственных дошкольных учреждений*, однако в КНР они получают реальную поддержку на уровне государства, что связано с появлением большого количества

негосударственных детских садов, а в России делаются первые шаги в этом направлении и их количество остаётся незначительным, несмотря на многообразие новых моделей дошкольного образования.

В России детские сады от организаций передаются в муниципальные местные власти, в Китае – в частные руки на контрактной договорной основе.

При сопоставлении стратегии регионализации развития образования в обеих странах следует выделить несколько ракурсов.

1. Специфика развития систем дошкольного образования, ответственность за которое несут местные и региональные власти.

Передача управления дошкольным образованием в обеих странах на места (в России – муниципалитетам, т.е. местным органам самоуправления, а в Китае – волостям) была сопряжена с децентрализацией его финансирования. Поскольку финансово-экономическое положение муниципалитетов внутри даже одного субъекта РФ, волостей и уездов внутри одной провинции КНР сильно различается (иногда в десятки раз), это привело не только к межрегиональной, но и внутрирегиональной дифференциации в бюджетном финансировании дошкольного образования. В результате через какое-то время в обеих странах маятник снова качнулся в сторону большей централизации управления дошкольным образованием. В России ответственность за его финансирование была возвращена от муниципалитетов – субъектам федерации (на муниципальном уровне осталось только содержание зданий детских садов, а также их строительство).

Определённое сходство находим и в том, что в Китае управление дошкольным образованием и его финансирование было также поднято на более высокий уровень – от волостей к уездам. Кроме того, в России на региональном уровне стали развивать как целевые образовательные программы, дополняющие Федеральную программу развития образования, так и самостоятельные. Сходные процессы прошли и в КНР, где на центр и

провинции возложили некоторые обязательства по финансированию дошкольного образования.

Общими и актуальными для обеих стран в последние годы стали проблемы выравнивания доступности качественного дошкольного образования. В частности, увеличения заработной платы воспитателей детских садов за счёт снижения дифференциации в бюджетном финансировании по регионам страны (в расчёте на 1 ребёнка), в том числе и между макрорегионами: в России – это 7 федеральных округов, в Китае 3 крупных региона – Восток, Запад и Центр. И это сходство показывает, что децентрализация управления и регионализация финансирования постепенно приводит к тому, что качество дошкольного образования всё сильнее начинает зависеть не от национально-культурных особенностей населения (хотя этот фактор, несомненно, очень важен), а от экономического положения территории.

2. В России и Китае наблюдается, на первый взгляд, сходная ситуация с разрывом в уровне дошкольного образования между городом и селом. В обеих странах качество дошкольного образования на селе ниже, детские сады нуждаются в педагогических кадрах. Однако на этом сходство заканчивается. В Китае проблема сельского дошкольного образования связана также с большим количеством детей дошкольного возраста (70% детей дошкольного возраста живут в деревне) и нехваткой помещений для детских садов, а в России в сельской местности в настоящее время посещают дошкольные заведения 30% детей дошкольного возраста.

3. В обеих странах делается попытка реализовать в системе дошкольного образования государственную политику межрегионального выравнивания, которую следует рассматривать как общемировую тенденцию. Региональная политика Китая в плане финансирования образования производит впечатление более упорядоченной и имеющей более долгосрочную перспективу, чем в России.

Безусловно, сглаживание образовательной ситуации в регионах КНР в последние годы есть результат усилий по выравниванию общего социально-экономического положения регионов. В России существует более стихийный характер политики нивелирования региональных различий, вероятнее всего, связано как с быстрой децентрализацией управления в сфере образования, так и с радикальностью общих процессов трансформации общества и государства.

С начала XXI века правительства обеих стран рассматривали максимально сбалансированное региональное развитие образования как свою главную миссию, включив эту проблему в политический ракурс развития регионов. В политических документах КНР последних лет поставлена конкретная задача по составлению единых согласованных планов развития образования в городе и селе. В документах еще за 2006 г. определены конкретные меры и сроки их реализации.

***Вторым приоритетным направлением модернизации систем дошкольного образования в России и Китае выделяется повышение его качества.***

Исследование показало, что для повышения качества дошкольного образования нашими странами выбраны схожие механизмы реализации.

Одним из ***механизмов*** повышения качества дошкольного образования называется ***кадровый состав педагогических работников*** дошкольных образовательных учреждений. В России, так же как и в Китае наблюдается ***тенденция*** повышения требований к воспитателям детских садов, уровню их образования, повышения квалификации.

В России, вышедший в 2013 году Профстандарт педагога, сформулировал конкретные требования к воспитателям детских садов, исходя из выполняемых ими трудовых функций, в том числе предлагаются единые требования к уровню образования. Согласно Профстандарту педагога, в России воспитатели детских садов должны иметь обязательное высшее педагогическое образование и в соответствии с Федеральным

Законом «Об образовании в РФ» каждые три года проходить повышение квалификации.

В Китае сформулированы ранги для педагогических работников всех уровней образования, при этом обязательный уровень образования для воспитателей детских садов остался относительно невысоким (в КНР у воспитателя может быть диплом о среднем и даже ниже среднего образования, до сих пор допускается работа без специального образования), повышение квалификации предусмотрено 1 раз в пять лет.

Таким образом, мы пришли к выводу, что требования к воспитателям детских садов в названных странах повышаются, однако в России они всё же выше, чем в Китае, и сформулированы более конкретно.

Кадровый вопрос и его качественные характеристики поднимается как в Китае, так и в России. В связи с этим наблюдается ещё одна *тенденция* - *реформирование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров*, в рамках которой происходит поиск новых моделей подготовки педагогов и повышения их квалификации. В современных условиях одним из вариантов называют дистанционные и интернет технологии.

*Повышение социального статуса работников дошкольного образования* ещё один *механизм* повышения качественных характеристик педагогов. Осознание важности решения этого вопроса наблюдается и в России и в Китае, государство стремится приостановить отток квалифицированных кадров из системы дошкольного образования, повысить престижность профессии педагога среди молодёжи. Комплекс мер, выбранный для решения указанной проблемы в исследуемых нами странах, примерно одинаков и заключается в предоставлении жилья педагогам, улучшении медицинского обслуживания (Китай), предоставлении комплекса льгот для воспитателей детских садов, бесплатном обучении в педагогических вузах, наличии профессиональных праздников и др.

Одной из действенных мер по привлечению в сферу дошкольного образования квалифицированных кадров является повышение престижа

педагогического труда среди молодёжи. Правительства России и Китая предусмотрели повышение заработной платы. Однако уровень заработной платы воспитателей детских садов разный: в России его соотносят к средней заработной платы в промышленности региона, а в Китае с заработной платой государственных служащих, что значительно выше российского показателя. Поэтому *повышение заработной платы педагогов* называется ещё одним *механизмом*, влияющим на качественные характеристики педагогов и качество дошкольного образования в целом.

Важным *механизмом* повышения качества дошкольного образования является *реформирование содержания дошкольного образования*.

В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что сегодня в России существует *тенденция на сохранение преемственности содержания образования на всех уровня образования*, в Китае такая задача не ставится.

По отношению к зарубежному опыту: Россия всегда считала зарубежный опыт чуждым и неподходящим для российской системы образования, в СССР его называли буржуазным злом. До сих пор его заимствование критикуется, Россия всегда идет по пути разработки своего особого содержания образования.

Китай же, наоборот, во всём пытается взять лучшее у разных стран мира и перенести все к себе, поэтому изначально сохраняя свои традиции, не боится перенимать зарубежный опыт. Исторически так сложилось, что в Китае отсутствовало своё содержание дошкольного образование, оно было заимствовано то, в Японии, то в США, то в СССР, сейчас лучшие мировые тенденции в области дошкольного детства в КНР соединены с национальными традициями. Можно констатировать, что только сейчас КНР приступает к выработке своей теории построения содержания дошкольного образования.

В инструктивных материалах по дошкольному образованию в 2010 году установлено, что детский сад Китая резко изменился по сравнению с 1990 года. На это повлияли различные западные учебные программы и

педагогические модели, такие как программы М. Монтессори, Реджо-Эмилия, развивающие практики (DAP) и метод проектной деятельности. Многие детские сады столкнулись с трудностями и проблемами в адаптации этих моделей к местным условиям. В результате возникли жаркие споры о том, как западные программы можно адаптировать к китайской культуре. Начатые исследования специалистов и практиков по раннему детству показали, что наиболее важной задачей обновления содержания дошкольного образования является продвижение профессиональных знаний педагогов детских садов о понимании концепции детской игры и систематизации учебного процесса. Кроме того, важно установить тесную связь семейного и общественного воспитания ребенка.

В России реализуются ФГОС дошкольного образования, которые задают единые базовые рамки требований к содержанию дошкольного образования при сохранении его вариативности. В КНР содержание программ обучения дошкольников строго контролируется государственными службами, экспериментальные программы используются только в сети частных детских садах.

К числу наиболее реальных проблем, требующих своевременного научного осмысления, относят поиск нового развивающего содержания в образовательном процессе детского сада. В целом, модернизация российской и китайской дошкольной практики направлена на выполнение социального заказа по подготовке подрастающего поколения к реалиям современной жизни, обновление содержания и методов работы с детьми по приобщению их к различным видам культуры в ситуации поликультурного мира.

Изменения, произошедшие в образовательных системах двух стран за последние десятилетия, способствовали тому, что вместо концепции о предоставлении разрозненных образовательных услуг по присмотру и уходу за ребёнком у российских и китайских авторов определились сходные направления в понимании дошкольного образования как важной части национальной системы образования.

Сегодняшний курс реформ в дошкольном образовании направлен на переход к личностно ориентированному общению педагога с детьми. Однако сохраняются отдельные стереотипы в понимании педагогами современных требований к образовательной практике, организации разнообразных форм индивидуальной работы с ребёнком, гуманизации способов взаимодействия с детьми. Например, в китайских детских садах еще активно используют публичное указание на ошибки и достижения ребёнка, больше подчёркивают индивидуальные достижения ребёнка, чем групповые, приветствуют конкурентоспособность и жёсткую дисциплину в группе. В целом, опыт практической деятельности России и Китая показывает, в дошкольных учреждениях обеих стран продолжают ориентироваться на подготовку ребёнка к школе.

Поворот российского и китайского дошкольного образования к концепциям личностно ориентированного образования соответствует общемировым тенденциям педагогической науки и практики и характеризует новый этап развития в контексте субъект-субъектной парадигмы.

Нормативность модернизации дошкольного образования предполагает ее вариативность на международном уровне, а также внутри отдельно взятой страны, что позволяет разворачивать новые направления модернизационных процессов. Проводимое нами сравнительное исследование по модернизации дошкольного образования в России и Китае, показало, что тактика осуществления направлений модернизации и проводимых реформ в наших странах различна: в России осуществляются резкие и радикальные изменения, а в Китае – путь постепенных изменений.

Стратегические решения в сфере образования, несомненно, закладываются по результатам научного поиска решаемой проблемы и анализа объективная информация о её состоянии, а также учёта вероятных последствий принимаемых решений. По мнению Т.Л. Клячко, причина трудностей модернизации системы образования в том, что «ни одна из задуманных реформ не реализовывалась полностью, из неё выхватывались

отдельные элементы, которые и воплощались в жизнь с той или иной успешностью» [78, с. 40]. Ещё одно объяснение даёт группа исследователей во главе с Т.А. Хагуровым и А.А. Остапенко. В 2011-2012 годах ими проведено сопоставление общей положительной оценки проводимой модернизации, данной Правительством России, с мнением профессионального сообщества – педагогами и управленцами дошкольного образования, преподавателями ВУЗов. В ходе исследования собран обширный эмпирический материал, обозначивший значительный пласт проблем, в том числе вызванных реализацией федеральных проектов. По данным исследования, «результаты двадцатилетнего периода реформирования образования в России практически 80 % педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок»» [170, с.11-12].

Выделение общего и особенного в модернизационных процессах дошкольного образования России и КНР на основном этапе их проведения позволило представить сравнительные выводы в виде таблицы 3

Сравнение направлений проведения модернизации систем  
дошкольного образования России и КНР

II ЭТАП - основной  
(2000-2017 гг.)

Дошкольное образование России	Дошкольное образование КНР
<b><i>Направление модернизации: обеспечение доступности дошкольного образования для детей соответствующего возраста</i></b>	
<p>обеспечение 100% доступности дошкольного образования, ликвидация очередей в детские сады для детей от 3 до 7 лет;</p> <p>принятие комплекса мер по расширению доступности дошкольного образования для детей от 0 и 3 лет.</p> <p>слабая государственная поддержка негосударственного дошкольного образования на федеральном уровне;</p> <p>нестабильность региональной политики в сфере дошкольного образования;</p> <p>развитие финансово малозатратных, прагматичных форм дошкольного образования</p>	<p>расширение возможности попасть в детские сады большому количеству детей, чем раньше</p> <p>планирование дошкольных услуг по воспитанию детей от 0 и 3 лет, увеличение сроков пребывания детей в детских садах</p> <p>активное развитие негосударственных форм дошкольного образования;</p> <p>долгосрочность региональной политики в сфере дошкольного образования, сокращение региональных различий в обеспеченности дошкольным образованием</p> <p>создание разветвленной инфраструктуры дошкольных учреждений в селах, отдалённых и бедных районах, национальных округах.</p>
<b><i>Механизм: изменение финансирования дошкольного образования</i></b>	
<p>снижение объёмов бюджетного финансирования дошкольных учреждений;</p> <p>рост внебюджетных вложений в образование,</p>	<p>увеличение объёмов государственных и негосударственных ассигнований, многоканальность финансирования;</p> <p>дополнение бюджетных</p>

сокращение прямых налоговых сборов на нужды образования;	ассигнований финансовыми вложениями населения;  недостаточный уровень бюджетного финансирования;
<b><i>Механизм: изменение функций контроля и управления дошкольным образованием</i></b>	
<p>недостаточное расширение частно-государственного партнерства;</p> <p>реорганизация ведомственных дошкольных учреждений в муниципальные;</p> <p>централизация и децентрализация (регионализация) бюджетного финансирования дошкольного образования;</p> <p>децентрализация управления;</p> <p>стихийный характер нивелирования региональных различий в дошкольном образовании;</p>	<p>отработанная система частно-государственного партнерства;</p> <p>реорганизация ведомственных дошкольных учреждений в частные;</p> <p>централизация и децентрализация (регионализация) бюджетного финансирования дошкольного образования</p> <p>децентрализация управления;</p> <p>целенаправленная политика нивелирования региональных различий в дошкольном образовании;</p>
<b><i>Направление модернизации: повышение качества дошкольного образования</i></b>	
<b><i>Механизм: реформирование содержания дошкольного образования</i></b>	
<p>сохранение преемственности содержания образования на всех уровнях, в том числе дошкольного образования;</p> <p>критическое отношение к зарубежному опыту, разработка собственного содержания дошкольного образования;</p> <p>единые требования к содержанию дошкольного образования при сохранении его вариативности, реализация ФГОС дошкольного образования;</p>	<p>Задача по сохранению преемственности содержания дошкольного образования не ставится;</p> <p>сохранение национальных традиций в содержании дошкольного образования, активное заимствование лучшего зарубежного опыта;</p> <p>содержание образовательных программ строго контролируется государством, отсутствие единых государственных требований по программам, реализация экспериментальных программ только в</p>

	частных детских садах.
<i>Механизм: повышение требований к уровню подготовки, социальному статусу и повышению квалификации воспитателей детских садов</i>	
обязательное наличие профильного педагогического образования,	требование по наличию у воспитателей специального среднего или высшего образования, к работе допускаются также лица, не имеющие диплома;
повышение квалификации необходимо через каждые три года;	желательное повышение квалификации педагогами предусмотрено 1 раз в пять лет;
повышение социального статуса работников дошкольного образования через повышение заработной платы, соотносимой со средней заработной платой по региону.	повышение социального статуса работников дошкольного образования через повышение заработной платы, соотносимой с заработной платой государственных служащих.

Материалы, полученные в ходе сравнительного исследования, предполагают взаимное использование опыта проведения реформ в соседних странах. Так, российскому дошкольному образованию в контексте проводимой модернизации возможно позаимствовать следующее:

обеспечить приоритетность дошкольного образования на уровне государственной политики не декларативно, а на деле. Для этого следует увеличить расходы на образование, причем привлекая средства государства и местных бюджетов, обеспечить правовую основу для стимулирования инвестиций в образование со стороны корпораций, компаний, частных предпринимателей и иностранных граждан;

принять меры, направленные на повышение заработной платы педагогов дошкольного образования, проводить соотношение заработной платы педагогических работников не со средней заработной платой в промышленных регионах страны, а с зарплатой государственных служащих (так происходит в КНР);

стимулировать меры поддержки педагогических инноваций, творческого подхода в деятельности на основе государственных способов регулирования общественно-частного партнёрства;

скорректировать содержание, методы и организационные формы обучения в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в соответствие с целью развития творчества, поисковой активности, самостоятельности как детей, так и педагогов дошкольного образования; формировать у воспитателей необходимые компетенции по присвоению практического опыта использования инновационных технологий;

обеспечить каждому образовательному учреждению юридические полномочия в вопросах финансовой самостоятельности при сохранении контроля за целевым характером использования имеющихся средств.

Для системы дошкольного образования КНР можно рекомендовать к использованию положительный опыт в модернизации российского дошкольного образования, который заключается в следующем:

расширять вариативность дошкольного образования, соотносить уровень образовательных услуг с запросами детей, родителей, общественных, государственных предприятий, частных организаций, общественных учреждений;

практиковать педагогическое взаимодействие с детьми воспитателей и на основе лично ориентированного подхода, демократизировать отношения различных субъектов образовательного процесса.

Результаты нашего диссертационного исследования могут найти своё применение в процессе профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования. Отметим, что актуальность анализа и решения выбранной нами проблемы откладывает особый отпечаток на условия дальневосточного региона России, а также северо-восточных провинций КНР.

Корректировка различных аспектов содержания регионального компонента в подготовке будущих педагогических работников для

дошкольных учреждений России, направленная на формирование представлений об особенностях дошкольного образования в сопредельном государстве, истории развития, роли дошкольного образования в жизни соседней страны, обогатит опыт будущих воспитателей. Важными представляется системное формирование представлений у студентов педагогических вузов о развитии дошкольной практики, основ философии образования соседствующих народов.

Перспективными направлениями в организации педагогического сотрудничества между Россией и Китаем считаем: проведение обменов учениками, студентами и аспирантами педагогических вузов, организация стажировок по принципу академической мобильности студентов, прохождение различных типов учебных и производственных практик, выбор тем исследований для бакалавров и магистров в области сравнительной педагогики двух стран, а также изучение педагогического опыта работы дошкольных и иных образовательных учреждений и др.

Планируя выполнение совместных научно-педагогических исследований, учёные КНР и России могут с позиций сравнительного подхода анализировать: а) подходы в модернизации содержания дошкольного образования; б) построение системы методического сопровождения инновационной и экспериментальной деятельности на базе учреждений дошкольного образования; в) системы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников дошкольного образования; г) проведение мониторинга качества в сфере дошкольного образования и др.

Анализ выполненного исследования показывает, что на современном этапе модернизации образования в России полезно использовать позитивные тенденции модернизации системы дошкольного образования Китая. В то же время, опыт модернизации российского образования будет полезен для проведения реформ дошкольного образования в Китае. Прежде всего, следует обратить внимание на явно выраженную тенденцию к установлению

гуманных, демократических, личностно ориентированных отношений с ребёнком, стимулированию познавательной активности, проектированию содержания дошкольного образования в русле личностно ориентированного и культурологического подходов, использования игровых технологий и т.д.

В процессе данного исследования считаем важным дальнейшую проработку вопросов, требующих специального научного обоснования:

- изучение предпосылок, сближающих процессы модернизации систем дошкольного образования в КНР и России;

- определение ценностно-смысловых оснований, путей обновления содержания, методов, средств, образовательных технологий и других реальных факторов взаимной интеграции и развития не только дошкольного, но дополнительного, общего и профессионального образования Китая и России.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что модернизация дошкольного образования – это сложноорганизованный процесс, предполагающий трансформации основных структурных компонентов этой образовательной системы: целей, структуры и содержания, педагогических технологий, средовых условий, путей финансирования и механизмов управления, результатов образовательной деятельности.

Нормативность модернизации дошкольного образования предполагает ее вариативность на международном уровне, а также внутри отдельно взятой страны, что позволяет разворачивать новые направления модернизационных процессов, особенно в усилении личностно-ориентированной и культурологической составляющей в условиях обновленной образовательной парадигмы.

Процессы модернизации дошкольного образования в России и Китае носят этапный характер, каждый из них является не только важным шагом в развитии образования своей страны, характеризует экономический, культурный, политический и нравственный потенциал государства, несинхронность изменений внутри самих систем государственного дошкольного образования, но и выступает условием проведения нового этапа модернизации.

В исследовании выделено общее и особенное в структуре каждого этапа. В ходе начального этапа модернизации:

*в изменении образовательной парадигмы* – в России перешли от знаниевой парадигмы к парадигме развития, что привело к обоснованию новых теоретических подходов к отбору содержания дошкольного образования; в Китае только подошли к теоретическому обоснованию национальной системы дошкольного образования;

*в реформировании содержания дошкольного образования* – в России

отмечены переход от однообразия к свободе выбора вариативных программ, проведение экспертизы дошкольных образовательных программ; в Китае приступили к разработке содержания дошкольного образования, режимных моментов в детском саду;

**в функциях контроля и управления дошкольным образованием** – в России проходило формирование нормативно-правовой базы дошкольного образования, обеспечение государственного контроля за его качеством, переход от единообразия к многообразию дошкольных учреждений; в Китае разделили управленческую ответственность между провинциями, городами (районами), уездами и волостями, повсеместно начали создавать дошкольные учреждения, совместно финансируемые государством и частными лицами и организациями;

**в требованиях к уровню подготовки и повышению квалификации воспитателей детских садов** – в России начата стандартизация высшего и среднего профессионального образования, обязательное повышение квалификации через каждые пять лет, аттестация педагогов; в Китае введены профессиональные цензы, дифференциация содержания профподготовки в зависимости от направления специализации, отсутствие требований обязательного повышения квалификации.

В ходе основного этапа модернизации:

**в обеспечении доступности дошкольного образования** – в России - развитие финансово малозатратных форм дошкольного образования, ликвидация очередей в детские сады для детей от 3 до 7 лет, расширение доступности дошкольного образования для детей от 0 и 3 лет, поддержка негосударственного дошкольного образования; в Китае - сокращение региональных различий в дошкольном образовании, создание разветвленной инфраструктуры дошкольных учреждений в селах, отдалённых и бедных районах, национальных округах, увеличение сроков пребывания детей в детских садах, планирование услуг по воспитанию детей от 0 и 3 лет,

активное развитие негосударственного сектора в системе дошкольного образования,

*в повышении качества дошкольного образования* – в России - снижение объёмов бюджетного финансирования дошкольных учреждений; рост внебюджетных вложений в образование, децентрализация управления; единые требования к содержанию дошкольного образования при сохранении его вариативности, реализация ФГОС дошкольного образования; обязательное наличие профильного педагогического образования, повышение квалификации через каждые три года и заработной платы работников дошкольного образования до уровня средней заработной платы по региону; в Китае - многоканальное финансирование, децентрализация управления, сохранение национальных традиций в содержании дошкольного образования, активное заимствование лучшего зарубежного опыта, отсутствие единых государственных образовательных программ, требований по наличию у воспитателей специального образования, повышение квалификации через каждые пять лет; повышение заработной платы работников дошкольного образования до уровня заработной платы государственных служащих.

Современные тенденции модернизации дошкольного образования России и Китая связаны с обновлением его содержания и методов по выполнению социального заказа на подготовку подрастающего поколения к реалиям современной жизни и приобщение детей к различным видам культуры, обеспечивающих их полноценное социальное развитие в меняющемся мире.

Сравнительные педагогические исследования остаются важным и незаменимым способом осмысления педагогики и образования в современном мире. Системное видение процессов модернизации дошкольного образования двух стран помогает осмысленно решать практические и теоретические задачи, определить новые направления исследовательской деятельности, в том числе в подходах модернизации

содержания дошкольного образования; построения системы методического сопровождения инновационной и экспериментальной деятельности на базе учреждений дошкольного образования; системы повышения квалификации и переподготовки педагогических работников дошкольного образования; осуществления мониторинга качества дошкольного образования в рамках мирового педагогического опыта и др.

Изучение педагогического опыта отдельных стран по осуществлению модернизации дошкольного образования невозможно рассматривать вне контекста от процессов и тенденций развития мирового образовательного пространства. Всестороннее и целенаправленное изучение сравниваемых систем дошкольного образования России и Китая показало, что оно продолжает оставаться наиболее консервативным компонентом образовательной системы своей страны. Это определяет необходимость проведения комплекса дальнейших мероприятий по разработке новых теоретических и прикладных вопросов модернизации.

В условиях происходящих изменений существует объективная необходимость научного прогнозирования модернизации подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста на всех уровнях непрерывного профессионального образования. Поэтому проведенное исследование следует рассматривать как теоретическую базу для изучения смежных проблем в дошкольном образовании России и Китая, а также определения возможностей совместного использования опыта реорганизации дошкольного образования с учётом национальных особенностей.

Намеченные направления, приоритеты в стратегии и тактике модернизации дошкольного образования соседних государств позволят повысить конкурентоспособность этой образовательной системы в рамках межгосударственного сотрудничества, укрепить ее позиции как фактора социальной стабильности и национальной безопасности обеих стран.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов, В.С. Образовательные стандарты нужны, но другие [Текст] / Под общ. ред. М.В. Рыжакова // Государственные образовательные стандарты как средство обеспечения качества образования в условиях реформирования социальной сферы. Сб. мат-лов. – М. : Издание Совета Федерации, 2012. – С.33-36.
2. Асмолов, А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования [Текст] / А.Г. Асмолов // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С 4-17.
3. Афанасьева, Т.П. Модернизация механизмов инновационной деятельности дошкольной образовательной организации [Текст]: Монография. /Т.П. Афанасьева, Г.П. Новикова. Ярославль–Москва: Издательство «Канцлер», 2016.
4. Базарова, А.Н. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования КНР: 1978-2008 гг. [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.Н. Базарова.– Улан-Удэ : Бурят. Гос. Ун-т. 2011. – 186 с.
5. Базовое образование в Китае [Текст]. – Пекин: Управление внешних связей Государственного Комитета КНР по делам образования, 1994. – 32с.
6. Бергер, Я.М.Экономическая стратегия Китая [Текст] / Я.М. Бергер.– М. : ИД «Форум», 2009. – 560 с.
7. Березка: примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубицыной. – М., 2014. – 201 с.
8. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования [Текст] / Б.М. Бим-Бад. // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 3-10.
9. Богуславская, Т.Н. Развитие теоретических основ содержания дошкольного образования в отечественной педагогике 80-х гг. XX –

- начала XXI века [Текст] : дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.Н. Богуславская. – М., 2009. – 270 с.
10. Богуславский М.В. Педагогические парадигмы: история и прогноз [Текст] / М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов // Магистр. – 1992. - № 9. - С. 13-20.
11. Богуславский, М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. [Текст] / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2014. – № 1. – С.5-11.
12. Богуславский, М.В. Методологические основы исследования стратегий модернизации российского образования. [Текст] / М.В. Богуславский // Педагогика. – 2015. – № 6. – С. 146-151.
13. Богуславский, М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века : теоретико-методологические подходы к исследованию [Текст] / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2013. – № 4. – С.5-10.
14. Бозиев, Р.С. Реформа образования в России в 70-х годах XIX века и изменения в системе образования Северного Кавказа [Текст] / Р.С. Бозиев. // Педагогика. – 2009. – № 6.
15. Болотов, В.А. Единый государственный экзамен в общероссийской системе оценки качества образования [Текст] / В.А. Болотов // Оценка образовательных достижений в рамках национальных экзаменов : материалы и тезисы докл. Междунар. конф. – М. : Уникум-Центр , – 2005: Тип. ИПК РУДН – 278 с.
16. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.
17. Бордовская, Н.В. Педагогика [Текст]: Учебник для вузов / Н.В. Бордовская. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 304 с .
18. Боровская, Н.Е. Государство и школа. Опыт Китая на пороге III тысячелетия [Текст] / Н.Е. Боровская. – М. :, 2003. – 272 с.
19. Боровская, Н.Е. Модернизация учебных планов и программ в школах КНР [Текст] / Н.Е. Боровская // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 85-92.

- 20.Боревская, Н.Е. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ [Текст] / Н.Е. Боревская // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 94-103.
- 21.Боревская, Н.Е. Образовательное законодательство и управление образованием в Китае //Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран [Текст] / Н.Е. Боревская, Л.М. Гудошников. – М.: Academia, 2007. – С. 316-370.
- 22.Боревская, Н.Е. Система образования с китайской спецификой [Текст] / Н.Е. Боревская // Народное образование. – 2003. – №7. – С.38-45.
- 23.Боревская, Н.Е. Тенденции развития образования в КНР до 2020 г. [Текст] / Н.Е. Боревская // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 108-119.
- 24.Боревская, Н.Е. Частный сектор в китайской системе образования : проблемы и перспективы [Текст] / Н.Е. Боревская // Проблемы Дальнего Востока. – 2003. – №5. – С.91-105.
- 25.Ваганова, Е.Д. Культура и образование во время «Культурной революции» в Китае [Текст] / Е.Д. Ваганова // Вопросы истории, международных отношений и документоведения Сборник материалов X Международной молодёжной научной конференции (Томск, 16-18 апреля 2014 г.) Выпуск 10. Т.2. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. – С.144-147.
- 26.Вальдман, И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта [Текст] / Отв. редактор Курнешова Л.Е. Научн. ред. Держицкая О.Н. – М. : Московский центр качества образования, 2009. – 64 с.
- 27.Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик» [Текст] / под ред. Г.Г. Кравцова. – М. : Левъ, 2015. –217 с.
- 28.Вдохновение: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Национальное образование, 2014. – 192 с.

29. Воан, Дж. Дошкольное образование в Китае [Текст] / Дж. Воан // Детство, Образование. – 1993. – № 69(4). – С.196-200.
30. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org> (дата обращения 13.02.2016).
31. Вульфсон, Б.Л. Модернизация содержания общего образования: компаративистский контекст [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – №3(12). – С.5-22.
32. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии [Текст] / Б.Л. Вульфсон // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1 – С.117-130.
33. Вульфсон, Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века [Текст] / Б.Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
34. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст]: В 6 т. Т.4. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 367 с.
35. Вэнь, Ц.Б. Речь на пятой национальной конференции по положению женщин и детей [Текст] / Ц.Б. Вэнь. – Режим доступа: [Http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_176/201111/127197.html](Http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_176/201111/127197.html) (дата обращения 17.01.2017).
36. Вяземский, Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования [Текст] / Е.Е. Вяземский. // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 5-26.
37. Галаган, А.И. Образование в КНР и России в 1990-2002 гг.: сравнительный анализ [Текст] / А.И. Галаган, Цзян Хуа, Сюй Хун // Социально-гуманитарные знания. - 2004. – № 6. – С. 245 -267.
38. Галаган, А.И. Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в КНР [Текст] / А.И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №1. – С.198-204.
39. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст] : Учебное пособие для

- студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
40. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство. – 1998. – 608 с.
41. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы утв. распоряжением Правительства Российской Федерации // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
42. Гулямов, С.С. Национальная программа по подготовке кадров: результаты и перспективы реформ [Текст] / С.С. Гулямов // Вестник Моск.ун-та. Сек.6, экономика. – 2002. – №1. – С.58-71.
43. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней [Текст] / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3-18.
44. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
45. Даниляк, А.А. Организационно-педагогические условия модернизации муниципальной системы дошкольного образования (на материале города Салехард) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Даниляк. – М. : Ин-т общего образования, 2006. – 176 с.
46. Дегтярёв, В.А. К вопросу о модернизации образования [Текст] / В.А. Дегтерев, А.С. Дегтерев // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 56–62.
47. Денисова, Р.Р. Дошкольное образование в сельских районах Китая [Текст] / Р.Р. Денисова, Чэнцзюй Цзун // Педагогика. – 2016. – С.121-125
48. Денисова, Р.Р. Личностное развитие старших дошкольников: теоретический аспект: монография [Текст] / Р.Р. Денисова. – М. :

- Прометей, 2005. – 120 с.
49. Детский сад по системе Монтессори: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Е.А. Хилтунен. – М. : Национальное образование, 2014. – 186 с.
50. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и другие. – СПб. : Детство-Пресс, издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – 321 с.
51. Джуринский, А.Н. Воспитание в поликультурном образовательном пространстве СНГ и Дальнего Зарубежья : сравнительное исследование [Текст] / А.Н. Джуринский. – М. : Прометей, 2007. – 158 с.
52. Диалог: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. О.Л. Соболевой. – М. : Дрофа, 2013. – 864 с.
53. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования [Текст]: в 2-х томах: Т. 1./ Э.Д. Днепров. – М. : ООО Гео-Тэк, 2006. – 536 с.
54. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования [Текст] : в 2-х томах : Т.2./ Э.Д. Днепров. – М. : ООО Гео-Тэк, 2006. – 520 с.
55. Доступность качественного высшего образования: возможности и ограничения [Текст] / Д. Константиновский, В. Вахштайн, Д. Куракин и др. – М. : Университетская книга , 2006. – 205 с.
56. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров /Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева; под общ.ред. Н.В. Микляевой. – М.: Издательство Юрат, 2012. – 510 с.
57. Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества: сборник материалов международной научно-методической конференции» / под ред. Р.Р. Денисовой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. – 562 с.

58. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для бакалавров / Под ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
59. Ду, Яньянь Развитие высшего педагогического образования в Китае [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ду Яньянь ;– СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. – 160 с.
60. Ей, Юй Хуа О стратегии развития китайского образования [Текст] / Ей Юй Хуа. // Педагогика. – 2001. - № 4. - С. 106-107.
61. Жилинкина, А.П. Управление качеством высшего образования в условиях модернизации профессиональной школы [Текст] / А.П. Жилинкина, Т.Ю. Серпуховитина. – Белгород, 2009. – 2 изд. – 229 с.
62. Жуков, В.А. Педагогическое проектирование [Текст]: / В.А. Жуков. – СПб. : Изд-во С.- Петерб. гос. техн. ун-та, – 1996. – 31 с.
63. Журавлев, В.В. Россия XX столетия: реформы или социальный эксперимент [Текст] / В.В. Журавлев // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – №5. – С. 3-24.
64. Жураковский, В.М. Актуальные задачи модернизации профессионального образования [Текст] / В.М. Жураковский, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. - 2010. – № 5. – С. 4–12.
65. Засыпкин, В.П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ [Текст]: Автореф. дис. ... док. социол. наук: 22.00.04. / В.П. Засыпкин. – Екатеринбург, 2010. – 44 с.
66. Зуйкова, Т.А. Модернизация высшего социологического образования (Управленческий аспект) [Текст]: дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.08 / Т.А. Зуйкова. – М., 2005. – 209 с.
67. Изотов, Д.А. Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества [Текст] / Д.А. Изотов, К.И. Тошков, Ж.Ж. Чимитдоржиев // Регионолика. – 2015. – № 3. – С. 69-76.
68. Ильин, Г.Л. Особенности понимания познавательного интереса детей в китайской педагогике [Текст] / Г.Л. Ильин, Чжан Лисин // Портал

- психологических изданий PsyJournals.ru. 2011, – № 2(27). – С.93-104.
- 69.Исаев, А.С. Сотрудничество средств массовой информации России и Китая: история, проблемы, возможности [Текст] / А.С. Исаев // Проблемы Дальнего Востока. – 2016. – № 2. – С. 12-20.
- 70.Истоки: Примерная программа образования [Текст]. –5-е изд. – М. : ТЦ Сфера, 2014. –161 с.
71. История дошкольной педагогики в России: Хрестоматия / под ред. С.Ф. Егорова. – М., Академия, 1999. – 520 с.
- 72.Кананыкина, Е.С. Политика образования в нормативных правовых актах в традиционных и религиозных правовых системах [Текст] / Е.С. Кананыкина // Юридическое образование и наука. - 2006. – № 2. – С.37-41.
- 73.Кириллов, П.В. Государственная политика модернизации профессионального образования в России (конец 1980-х – 2005 гг.) [Текст]: дисс. ... докт. ист. наук : 07.00.02 / П.В. Кириллов. – М. : Росс. гос. ун-т. туризма и сервиса, 2007. – 535 с.
- 74.Клейн, Р.Б. Принципы и практика моделирования структурными уравнениями (2-е изд.) [Текст] / Р.Б. Клейн. – Нью-Йорк: Гилфорд-пресс, 2005.
- 75.Клепиков, В.З. Конфуций – выдающийся педагог Древнего Китая [Текст] / В.З. Клепиков. // Педагогика. – 2001. – №3. – С.73-80.
- 76.Клепиков, В.З. О реформе образования в Китае [Текст] / В.З. Клепиков. // Педагогика. – 2001. – № 9. – С.67-70.
- 77.Клепиков, В.З. Современный Китай: вопросы воспитания / В.З. Клепиков. // Педагогика. – Минск: Белорусская цифровая библиотека. – 2000. – № 5. – С.92-98.
- 78.Клячко, Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения [Текст] / Т.Л. Клячко. – М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, – 2013. – 48 с.
- 79.Козлова, С.А., Куликова, Т.А. Дошкольная педагогика[Текст] / С.А., Козлова Т.А. . – М.: Академия, 2000. – 367с.

80. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование [Текст] : Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. / И.А. Колесникова. – М. : Академия, 2005. – 288 с.
81. Колосова, Е.Н. Организация инновационных процессов в системе дошкольного образования: на примере Республики САХА (Якутия) [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Колосова. – Якутск., 2004. – 168 с.
82. Кондрашов, П.Е. Модернизация образования как задача социального управления [Текст] / П.Е. Кондрашов // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 3. – С. 12-17.
83. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная Правительством РФ от 17 ноября 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eco№omy.gov.ru/mi№ec/activity/sectio№s/strategicPla№i №g/со№cept / i№dexdocs> (дата обращения 13.04.2015).
84. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5. – С. 10-21.
85. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // утв. постановлением Правительства РФ от 29 дек, 2001.– № 1756-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://archive.kremlin№.ru/ 186 text / docs/2002/04/57884.shtml> (дата обращения 02.04.2015).
86. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы : утв. постановлением Правительства РФ от 7 февраля 2011. – № 163-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
87. Косолапова, Л.А. Согласованное исследование — форма организации научного познания [Текст] / Л.А. Косолапова. // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 32-39.
88. Котенко, В.П. Компаративистика - новое явление методологии анализа научной системности развития науки [Текст] / В.П. Котенко. // Библиос. –

2007. – № 3.
89. Крылова, Н.М. Детский сад – Дом радости. Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.М. Крылова. – 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии ФГОС ДО. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – 264 с.
90. Кулинченко, В.А. О духовно-культурных основаниях модернизации России [Текст] / В.А. Кулинченко, А.В. Кулинченко. // Политические исследования. – 2003. – №2. – С.150-156.
91. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностно - ориентированного профессионального образования [Текст] / В.С. Лазарев. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014 №2 (14). – С. 56-61.
92. Ланцов, С.А. Теория политической модернизации и становление парламентской демократии в России [Текст] / С.А. Ланцов. // Правоведение. – 1995. – № 4-5. – С. 13-24.
93. Ли, Цзюньюй Модернизация школьного образования в Китае и в России: сравнительно-исторический анализ [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ли Цзюньюй. – Биробиджан, 2004. – 185 с.
94. Ло, Юн Развитие педагогической мысли о воспитании детей в Китае [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ло Юн. – Казань : Казанский гос. пед. ун-т, 2005. – 161 с.
95. Лю, Вэньцюань Педагогические подходы к организации образования в России и Китая (сравнительный анализ) [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лю Вэньцюань.– Иркутск : Восточно-Сибирская гос. акад. образования, 2012. – 186 с.
96. Малявин, В.В. Конфуций и его школа. [Текст] / В.В.Малявин. - М.: Мысль, 1995. – 176 с.
97. Машкина, О.А. Формирование новой модели подготовки школьных учителей в современном Китае. [Текст] / О.А. Машкина. // Вестн. Моск. ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 3. – С.108 – 123.
98. Миры детства [Текст]: Примерная образовательная программа

- дошкольного образования / Под ред. Т.Н. Дороновой. – М. :ФГАУ ФИРО, 2014.
99. Модернизация дошкольного образования на селе [Текст] / Под общей ред. Н.С. Моровой. – М. : Гуманитар. Изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 240 с.
100. Модернизация дошкольного образования на селе: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Н.А. Виноградовой, Н.А. Микляевой. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 394 с.
101. Мэй, Ханьчэн Реформа педагогического образования в Китае и в России: сравнительный анализ [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мэй Ханьчэн. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2005. – 188 с.
102. На крыльях Детства: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н.В. Микляевой. – М. :ИД Карапуз, 2014. – 201 с.
103. Назаров, В.Л. Модернизация муниципальной системы образования [Текст]: Дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В.Л. Назаров. – Екатеринбург: Росс. гос. професс.- пед. ун-т, 2002. – 355 с.
104. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д. Никандров. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 303 с.
105. Николаева, Е.Л. Концепция социальной модернизации современной России: Теоретико-методологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.socio.msu.ru> (дата обращения 24.09.2015).
106. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Изд-во «Эгвес», 2000. – 272 с.
107. Новикова, Г.П. Факторы готовности организаций дошкольного образования к введению ФГОС [Текст] / Г.П. Новикова. // Педагогика. – 2016. – № 2.
108. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.Н. Соколова.

- [Текст] / Л.И. Новикова. – М., 2009.
109. Новосёлова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст] / С.Л. Новосёлова. М.: Айрис-Пресс, 2007. – 119 с.
110. Обзорный доклад о модернизации в мире и Китае (2001 – 2010) [Текст] / Пер. с англ. Под общей редакцией Н.И. Лапина. – М. : Издательство «Весь Мир», 2011. – 256 с.
111. Образование для процветания. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. М.С Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина. – М.: АСИ, 2014. – 320 с.
112. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года: утв. Председателем Правительства Российской Федерации 31.01.2013 г. // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
113. Островский, А.В. Взгляд из России: Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XXI вв. Сравнительный анализ [Текст] / А.В. Островский // Проблемы Дальнего Востока. – 2007. – № 6. – С. 168-175.
114. Островский, А.В. История Китая с древнейших времен до начала XXI века [Текст] / Отв. ред. А.В. Виноградов. – М., 2016. – С. 545-547.
115. От рождения до школы : Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. –333 с.
116. Открытия: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Е.Г. Юдиной. – М., 2014.
117. ОЭСР. Взгляд на образование 2014: показатели ОЭСР [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-e№> (дата обращения 29.10. 2016).
118. Парамонова Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом: история и современность [Текст] / Л.А. Парамонова, Е.Ю. Протасова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

119. Первоцветы: Основная примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Коллектив авторов под руководством Н.В. Микляевой. – М. : Аркти, 2014. – 252 с.
120. Пидкасистый, П.И. Педагогика [Текст] // Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
121. Планета: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] // Под ред. Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой. – М. : Ювента, 2014.
122. Приказ №1155 от 17.10.2013 г. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения 27.03.2017).
123. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб, 2014. – 386 с.
124. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» [Текст] / Авт.-сост. В.Ю. Белькович, Н.В. Гребенкина, И.А. Кильдышева. – М. : Русское слово, 2014. – 464 с.
125. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Дошкола.ру» [Текст] / С.П. Циновская. — М. : Издательство «Экзамен», 2015. – 239 с.
126. Пуденко, Т.И. Доступность качественного дошкольного образования: риски современного этапа [Текст] / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2013. – № 2. – С. 25-36.
127. Радуга: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / С.Г.Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова и др. – М. : Просвещение, 2014. – 232 с.

128. Развитие новых форм дошкольного образования: Сборник нормативно-правовых и программно-методических материалов. — М.: Школьная Пресса, 2004.
129. Разумова, Л.И. Проблемы сравнительного образования в документах комиссии ЮНЕСКО по образованию [Текст] / Л.И. Разумова // Язык и Культура. – 2013. – № 4. – С. 45-49.
130. Распоряжение Правительства РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» [Текст] От 29 дек. 2001 г. №1756-р. //Бюллетень Министерства образования и науки РФ. – 2002. – №2. – С.3.
131. Реморенко, И. Модернизация по-китайски: дешевый рынок для всех и дорогая свобода для элиты [Текст] / И. Реморенко // Педагогический вестник. – 2004 . – № 7-8 (334-335). – С. 32.
132. Рубина, Л.Я. Повышение роли общественности в модернизации российского образования / Л.Я. Рубина // Демократизация и перспективы развития международного сотрудничества: Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Омск, 2003. – С.23-29.
133. Рубцов, В.В. Современные проблемы дошкольного образования [Текст] / В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 5-19.
134. Рысакова, П.И. Система образования в китайском обществе [Текст] // Социологический анализ социокультурной эволюции. / П.И. Рысакова. – СПб. : Алтейя, 2010. – 124 с.
135. Садовничий, В.А. Высшее образование России. Доступность. Качество. Конкурентоспособность. [Текст] / В.А. Садовничий // Ученый совет. – 2006. – №7. – С. 8-11.
136. Сазонова, Д.С. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал [Текст] / Д.С. Сазонова, В.А. Забзеева // Общество и цивилизация в XXI веке: тенденции и перспективы

- развития: сборник статей по материалам II международной научно-практической конференции (27 мая 2014 г. Воронеж), 2014. – № 8 (12). – С.161-166.
137. Семёнова, С.С. Образование в Китае: история и современность [Текст] / С.С. Семёнова. // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5 (120). – С. 126-130.
138. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
139. Слободчиков, В.И. Серия «Материалы для педагогических размышлений». Выпуск 2. Очерки психологии образования. [Текст] / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. – 160 с.
140. Смит, У. Связь между равенством и качеством в образовании [Текст] / Пер. с англ. Е. Фруминой // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 74-89.
141. Смолин, О.Н. О проекте нового базового федерального закона об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.smolin.ru/duma/committee/2010-06-17> (дата обращения 10.04.2017).
142. Смурикова, А.П. Модернизация муниципальной образовательной системы: социально-педагогический аспект [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.П. Смурикова. – М. : Московск. гос. обл. ун-т, 2006. – 148 с.
143. Современные подходы к изучению и практике дошкольного образования [Текст] // Дайджест избранных статей по дошкольному образованию, воспитанию и развитию детей из научных периодических изданий МГППУ за период 2000-2013 гг. / И.А. Бурлякова, А.А. Шведовская, Е.К. Ягловская – М. : ГБОУ ВГО МГПП, 2013. – 291 с.
144. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус яз., 1993. – 740 с.
145. Степашко, Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие. [Текст] / Л.А.Степашко. – М.: 1999. – 272 с.

146. Стеркина, Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения [Текст] / Р.Б. Стеркина. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6.
147. Стеркина, Р.Б. О новых актуальных программах по дошкольному образованию [Текст] / Р.Б. Стеркина. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 1. – С. 4-11.
148. Су, Сяо. Реформа базового образования в Китае [Текст] / Сяо Су // Народное образование. – 2002. – №7. – С.53-60.
149. Супрунова, Л.Л. Развитие сравнительного образования за рубежом [Текст] / Л.Л. Супрунова. //Педагогика. – 2017. – №6. – С. 111-120.
150. Супрунова, Л.Л. Сравнительная педагогика [Текст] / Л. Л. Супрунова. – М.: Академия. – 2015. – 240 с.
151. Тазбиева, З.М. Модернизация системы образования в России: взаимодействие традиций и инноваций (культурологический подход) [Текст]: дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / З.М. Тазбиева. – Грозный : Чечен. гос. ун-т, 2009. – 192 с.
152. Тропинки: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. В.Т. Кудрявцева. – М.: Вентана-Граф, 2014. – 170 с.
153. Турченко, В.И. Дошкольная педагогика. - М.: ФЛИНТА, 2013. – 255 с.
154. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html> (дата обращения 10.04.2017)
155. Управление дошкольным образованием [Текст]: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 394 с.
156. Управление дошкольным образованием: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общей ред. Н.С. Моровой. – М.: Владос, 2004. – 240 с.

157. Улзытуева, А.И. Сущность и научно-методические подходы к сравнительным исследованиям в области дошкольного образования [Текст] / А.И. Улзытуева, Л.Д. Попова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова. – 2014. – Т. 11. – № 5. – С. 106-111.
158. Успех: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Н.В. Федина и др. – М. : Просвещение, 2015. – 235 с.
159. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. [Текст] // Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации, 2005. – № 803. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fcpro.ru/colNoteNot/view/11/76/> (дата обращения 28.09.2016).
160. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образова-
161. нии в Российской федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://duma.consultant.ru/documents/1646176?items=1&page=2> (дата обращения 01.02.2017).
162. Федотова, В.Г. Типология модернизаций и способов их изучения [Текст] / В. Г. Федотова // Вопросы философии. – 2000. – № 4. – С. 3-27.
163. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке // Педагогика. – 2013. – №1. – С. 3-17.
164. Фельдштейн, Д.И. Современное Детство: проблемы и пути их решения [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2. – С. 28-32.
165. Филиппов, В.М. Модернизация российского образования [Электронный ресурс] / В.М. Филиппов. – Режим доступа : [portalus.ru/modules/shkola/rus\\_show\\_archives.php?](portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?) (дата обращения 01.04.2016)
166. Философский словарь [Текст] / авт.-сост. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. — Изд. 2-е, стер. — Ростов н/Д : Феникс, 2013. – 573 с.
167. Философско-педагогические проблемы развития образования: учебное пособие / под. ред. В.В. Давыдова. – М.: Интер, 1994. – 128 с.

168. Фу, Сяо Ся Основные направления современных реформ школьного образования в КНР. [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Фу Сяо Ся. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 172 с.
169. Фуряева, Т.В. Антропологический подход как методологическая рамка сравнительных исследований [Текст] / Т.В. Фуряева. // Педагогика. – 2015. – №3. – С. 23-28.
170. Фуряева, Т.В. Сравнительная педагогика детства: Учебное пособие [Текст] / Т.В. Фуряева. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. – 464 с.
171. Хагуров, Т.А. Реформа образования глазами учителей и преподавателей: опыт социологического исследования [Текст] / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко // Институт социологии РАНР; российская академия социальных наук, Краснодарское региональное отделение. – Краснодар : Парабеллум, 2013. – 107 с.
172. Харисов, Ф.Ф. Поликультурное образование в полиэтнических школах: организация и технология введения [Текст] / Ф.Ф. Харисов, Л.А. Харисова, Р.С. Бозиев. – М., Ростов н/Д.: изд-во РО ИПК и ПРО – 2009. – 263 с.
173. Хохрякова О.М. Ситуационный подход в дошкольном образовании [Текст] / О.М. Хохрякова, Н.А. Зорина. // Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 47-58.
174. Ху, Мин. История развития форм организации учебного процесса в высшей школе Китая (с начала XX века до 1960-х годов) [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ху Мин. – Чита : Забайк. гос. гуманитар. пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2012. – 175 с.
175. Цзун, Чэнцзюй. Дошкольное воспитание в Китае: опыт развития образовательной системы [Электронный ресурс] / Чэнцзюй Цзун. – Режим доступа : <http://www.science-educatio№.ru/121-18235> (дата обращения 12.09.2016).
176. Цзун, Чэнцзюй. О подготовке кадров для детских садов Китая [Текст] /

- Чэнцзюй Цзун // Вопросы воспитания творческой молодежи в поликультурном, моноэтническом мире: сборник научных статей // Под общей ред. В.А. Давыденко. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2012. – С. 241-244. – 267 с.
177. Цзун, Чэнцзюй. Педагог дошкольных учреждений Китая как субъекты образовательного процесса [Текст] / Чэнцзюй Цзун // Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблемы, поиски, решения. – Биробиджан, 2014. – С. 158-161.
178. Цзун, Чэнцзюй. Тенденции развития современного дошкольного воспитания в Китае [Текст] / Чэнцзюй Цзун // Ученые записки. – Чита : Забайкальский государственный университет. – 2015. № 5 (64). – С.100-102
179. Цзян, Сюхун Сравнительный анализ систем музыкального воспитания в дошкольных образовательных учреждениях России и Китая [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзян, Сюхун. – СПб : РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 193 с.
180. Цзян, Сяоянь. Основные тенденции модернизации систем профессионального образования в Китае и России: сравнительный анализ [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Цзян Сяоянь. – Казань : Ин-т педагогики и психологии проф. обр-я., 2009. – 172 с.
181. Ци, Минянь. Становление ценностной парадигмы образования в социокультурном пространстве современного Китая [Текст]: дисс. ...канд. философ. наук : 09.00.13 / Ци Минянь. – Чита : Читинский. гос. ун-т, 2011. – 140 с.
182. Чжан, Лисин Становление и развитие теории и методов в исследовании познавательного интереса у детей дошкольного возраста Китая и России [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Чжан Лисин. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2011. – 165 с.
183. Чэнь, Сяосяо Нынешнее состояние, проблемы и перспективы инклюзивного образования в Китае [Текст] / Сяосяо Чэнь // Конференция

- «Ломоносов 2014», 2014. – С.1-5.
184. Чэнь, Чжаоин Высшая средняя школа Китая в условиях современных реформ образования [Текст]: дисс. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Чэнь Чжаоин. – Чита, Забайк. гос. гуманитар. пед. ун-т им. Н.Г. Чернышевского, 2010. – 328 с.
185. Шевченко, Е.В. Методика оценки китайских документов об образовании для академического признания [Текст] / Е.В. Шевченко, М.Н. Житникова // Научн. вестн. МГТУ ГА. – 2003. – № 67. – С. 27-34.
186. Штомпка, П. Социология социальных изменений [Текст] / П. Штомпка // пер. с англ. – М., 1996. – 416 с.
187. Шудегов, В.Е. Образование в современной России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://pravmisl.ru/i№dex.php?option№=com\\_co№te№t& task=view&id=545&Itemid=7](http://pravmisl.ru/i№dex.php?option№=com_co№te№t& task=view&id=545&Itemid=7) (дата обращения 25.09.2016).
188. Шуцкий, Ю.К. Китайская классическая «Книга перемен» [Текст] / Ю.К. Шуцкий. – СПб.: Наука, - 2-е изд.: М.: Наука, 1997. – 605 с.
189. Яценко, И.А. Вопросы взаимосвязи стандартизации и качества дошкольного образования в перспективе отечественного и зарубежного опыта [Текст] / И.А. Яценко // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2013. – № 2 (31). – С. 124-127.
190. 蔡迎旗,冯晓霞 论我国幼儿教育政策的公平取向及其实现 /蔡迎旗,冯晓霞 // 教育与经济. – 2004. – №02 . – 33-36页
191. 陈巧兰,朱慕菊,关于《幼儿园管理条例》和《幼儿园工作规程（试行）》中的几个问题 / 陈巧兰, 朱慕菊 // 学前教育研究. – 1990. – 4-9页.
192. 程丽. 学前教育研究发展热点与前沿的可视化分析 – 基于1998-2015年中国社会科学引文索引来源数据的分析 / 程丽 // 湖北第二师范学院学报, 2016. – № 6. – 101-107页.
193. 单琳娜. 从英国学前教育督导制的成效来看我国学前教育如何提升 / 单琳娜 // 科教文汇(下旬刊), 2017. – № 1. –145-146页

194. 邓小平 邓小平同志十二篇著作（一九七五—一九八二） / 邓小平 // 江苏人民 .—南京, 1983. — 196 页.
195. 董倩倩. 基于公平视域下我国城乡学前教育发展差异研究 / 董倩倩 // 中国校外教育, 2016. — № 8. — 3页.
196. 冯文全,徐松妮,高静. 我国学前教育发展不均衡问题的成因和解决路径 /冯文全 // 西南大学学报(社会科学版), 2016. — № 6. — 75-84页, 190页.
197. 关于印发黑龙江省学前教育机构登记注册及审批管理办法的通知 //黑龙江省教育厅、黑龙江省卫生和计划生育委员会等部门联合印发了(黑教联〔2016〕36号, 2016.
198. 韩佳航. 农村学前教育发展问题及其应对策略分析 / 韩佳航 // 赤峰学院学报(自然科学版), 2016. — № 5. — 274-275页.
199. 何孔潮, 李丹 学前教育公平研究十年:回顾与展望 — 基于 2002-2011 年期刊论文的分析// 毕节学院学报, 2012. — №03.
200. 胡卫. 以改革创新思维推进学前教育发展 / 胡卫 // 联合时报, 2017-02-24 (004).
201. 黄人颂. 学前教育学 [教材] //高等学校学前教育专业教材/ 黄人颂主编. — 北京: — 2001. — 72-75页.
202. 江泽民 江泽民论有中国特色社会主义 /江泽民 //中央文献出版社. — 北京, 2002. — 232页.
203. 李季湄 <幼儿园教育指导纲要（试行）> 简析 /李季湄//江苏教育出版社, 2002.
204. 李建平《幼儿园教育指导纲要（试行）》颁布 / 李建平 //中国教育报, 2001. — №1. — 3-7页.
205. 李涛 公平视野下的农村幼儿教育发展弱势及其归因 /李涛 //学前教育研究, 2006. — №2. — 41-43页.
206. 栗涛. 我国学前教育发展及未来5年学前教育发展战略的思考 / 栗涛 // 科技展望, 2015. — № 16. — 258-260 页.

207. 廖莉, 谢少华. 农村学前教育发展中的政府行为探析 / 廖莉, 谢少华 // 学前教育研究, 2015. – № 1. – 19-25页.
208. 刘晓东 中国学前教育需要革命性变革 / 刘晓东 // 教育导刊·幼儿教育. – 2005. – № 7.
209. 皮军功, 崔红英 幼教百年沉思录(四) / 皮军功, 崔红英 // 学前教育研究, 2003. – № Z1. – 63-64.
210. 皮军功, 崔红英 幼教百年沉思录(五) / 皮军功, 崔红英 // 学前教育研究, 2003. – №9. – 35-37页.
211. 皮军功 幼教百年沉思录(六) / 皮军功 // 学前教育研究, 2003. – №12. – 25-26页.
212. 皮军功 幼教百年沉思录(三) / 皮军功 // 学前教育研究. – 2003. – №5. – 43-44页.
213. 皮军功 幼教百年沉思录(一) / 皮军功 // 学前教育研究, 2003. – №3. – 28-30页.
214. 3-6岁儿童学习与发展指南 // 中华人民共和国教育网 // 北京, 2012. – 431页.
215. 孙爱琴, 贾周芳. 城镇化背景下农村学前教育发展面临的机遇与挑战 / 孙爱琴, 贾周芳 // 西北成人教育学院学报, 2016. – № 1. – 76-81页.
216. 孙润芝. 当前农村学前教育发展问题分析及应对策略 / 孙润芝 // 新丝路(下旬), 2016. – № 8. – 73-76 页.
217. 谭玉梅 当前我国幼儿教育发展的的问题与对策 / 谭玉梅 // 硕士论文. 导师: 王雯. – 华中师范大学, 2006.
218. 唐淑 学前教育史 [高等学校学前教育专业教材] / 唐淑主编 // 人民教育出版社. – 北京, 2007. – 192-220 页.
219. 陶金玲 私营幼儿园的问题与对策 / 陶金玲 // 硕士学位论文. – 南京师范大学. – 2000.
220. 王春燕 中国学前课程百年发展变革的特点与启示 / 王春燕 // 教育研究,

2008. – №9. – 93-97 页.
221. 王萍 改革开放以来我国发展农村幼儿教育相关政策分析 /王萍 //东北师  
大学报(哲学社会科学版), 2010. – №4. – 163-167页.
222. 王普华 幼儿园管理 / 王普华 // 高等教育出版社. – 北京, 2005. –222 页.
223. 王艳艳,张丽 近年来俄罗斯学前教育发展的现状、问题及改革措施  
/王艳艳,张丽 // 比较教育研究, 2015. – № 3. – 96-100 页.
224. 熊灿灿 我国学前教育指标体系的历史发展与分析 /熊灿灿 //现代  
教育科学, 2013. – № 4. –7-9页, 27页.
225. 许彬 中国学前教育的城乡差距问题研究 /许彬 //硕士论文.  
导师: 周玲玲. – 吉林大学. – 长春, 2016. – 44页.
226. 杨朝军 近十年我国幼儿发展评价研究文献综述 /杨朝军 //  
齐齐哈尔师范高等专科学校学报, 2010. – №6. – 36-38 页.
227. 杨美珍,钟芳华 以改革促进幼儿教育发展 – 对贯彻  
《幼儿园教育指导纲要(试行)》的几点认识 /杨美珍,钟芳华 //江西  
教育科研, 2004. – Z1. – 56-57,71页.
228. 叶平枝 幼儿园教师职前教育的现状、问题与对策 /叶平枝 // 幼儿教育  
(教育科学版). – 浙江, 2006. – №3.– 135-140 页.
229. 幼儿园工作规程 //教育部颁布了中华人民共和国教育部令第39号, 2016.
230. 幼儿园教育指导纲要(试行) // 学前教育研究.– 2002. – №1. –77-79 页.
231. 幼儿园园长专业标准 // (教育部出台了教师〔2015〕2号), 2015
232. 曾国 我国学前教育法规与政策的缺失和对策研究 /曾国 //教育探索.–  
2005. – №2. – 63-64 页.
233. 张乐天 城乡教育差别的制度归因与缩小差别的政策建议 /张乐天 //南京  
师大学报(社会科学版), 2004. – №3. –71-75页.
234. 张娜娜 学前教育投入中的政府责任研究 /张娜娜 //硕士论文.  
导师: 胡福贞. – 西南大学, 2014.

235. 张伟平, 田敏, 王珏叶 论中国学前教育的城乡差异问题 /张伟平, 田敏,王珏叶 // 黑龙江教育学院学报, 2011. – № 08. – 36-37页.
236. 张兴强. 农村学前教育发展的策略 / 张兴强 // 西部素质教育, 2017.– № 2. – 145页.
237. 赵福云 贯彻《幼儿园教育指导纲要(试行)》确定幼教工作新理念 /赵福云 //黑龙江教育, 2002. – Z2. – 89页.
238. 赵宇 从一项调查看家长的教育意识和教育需求 /赵宇 //为了每个幼儿的健康成长 – 纪念中国幼儿教育百年学术论文集 //江苏教育出版社, 2003. – 394页.
239. 中共中央颁布《关于教育体制改革的决定》//中华人民共和国教育部文件.– 北京.– 1985.
240. 中国国家章程: 学前教育机构基本方案, 2000 .
241. 中国国家章程:幼儿园指导方案.– 中国,1989.
242. 中国教育法 // 第八届全国人大第三次会议, 1995. –第4章
243. 中国教育统计数据 (2003-2007) //中华人民共和国教育网 // 北京, 2005.  
[http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe\\_560/jytjsj\\_2015/2015\\_qg/](http://www.moe.edu.cn/s78/A03/moe_560/jytjsj_2015/2015_qg/)
244. 朱家雄 幼儿园课程 / 朱家雄 //华东师范大学出版, 2008. – 320页.