

Лебедев О. Е.

Потенциал образовательного процесса: фактор отношений участников

*Lebedev O. E. Potential of the Educational Process: Relationships between
Participants as a Factor*

Статья посвящена проблемам управления отношениями участников образовательного процесса. На основе анализа статистических данных, материалов публикаций в средствах массовой информации (СМИ), экспертных суждений, а также с помощью общенаучных методов (анализа, синтеза, индукции, дедукции) выявлены изменения в статусах участников образовательного процесса, влияющие на развитие их отношений. Установлено, что происходит снижение значимости результатов школьного образования в условиях повышения ценности образования в современном обществе. Рост качества школьного образования возможен при переходе от субъект-объектных отношений между участниками образовательного процесса к межсубъектным отношениям.

Ключевые слова: образовательная система, отношения участников образовательного процесса, управление образовательным процессом, результаты школьного образования.

The presented study addresses the problems of managing the relationships between the participants of the educational process. The study uses analysis of statistical data, publications in mass media, expert assessment, and general scientific methods (analysis, synthesis, induction, deduction) to identify changes in the status of the participants of the educational process that affect the development of their relationships. It is established that the importance of school education results decreases while the value of education in modern society grows. The quality of school education can be improved through the transition from subject-object relationships between the participants of the educational process to inter-subject relationships.

Keywords: educational system, relationships between the participants of the educational process, educational process management, school education results.

Образовательные результаты определяются потенциалом образовательной системы и его реализацией. Этот потенциал всегда ограничен. Сложившаяся образовательная система обеспечивает возможность достижения определенных результатов в образовании и может препятствовать достижению планируемых результатов.

Лебедев Олег Ермолаевич — ведущий эксперт национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

© Лебедев О. Е., 2020

Под образовательной системой в данном случае понимается организационная форма образовательного процесса, отношения между участниками которого определяют потенциал системы. Эти отношения изменяются под воздействием трансформационных процессов, происходящих вне и внутри системы образования.

Предметом анализа стала эволюция отношений в системе общего образования, в ее основном звене — общеобразовательной школе. Задача анализа заключалась в ответе на ряд вопросов. Какие изменения происходят в составе участников образовательного процесса? Как и почему изменяются отношения между ними? Можно ли управлять такими изменениями? Указанный анализ проведен в рамках научного проекта 19-29-14060, поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ). Вопрос о происходивших в течение длительного времени изменениях в составе участников образовательного процесса возник в связи с несколькими обстоятельствами: стала изменяться роль родителей учащихся в организации образовательного процесса, произошли качественные изменения в составе педагогов, в школу пришли «новые ученики».

На начальном этапе становления системы всеобщего обязательного образования, продолжительность которого постепенно увеличивалась, родители (подавляющее большинство) не могли выступать как полноправные участники образовательного процесса: уровень образования родителей был ниже уровня образования их детей. По данным переписи населения в 1939 г., доля работающих, имевших законченное или незаконченное высшее образование, среднее или неполное среднее образование, составляла 12,3 %. В 1959 г. эта доля выросла до 43,3 % [1, с. 23]. В 1970 г. 24,8 % работающих имели начальное образование, а 31,1 % — неполное среднее образование [2, с. 408]. Лишь к концу советского периода (1987) доля занятого населения, имеющего высшее или среднее (полное или неполное) образование, составила 88,9 % от общего числа работающих [3, с. 523]. В настоящее время доля занятого населения, имеющего начальное образование (или без него), — менее процента.

Таким образом, почти все родители имеют опыт образования, превышающий образовательный опыт детей. Они могут судить о качестве школьного образования детей, опираясь на собственный школьный опыт. Существующее законодательство по вопросам образования предоставляет родителям значительные права, дающие им возможность участвовать в организации образовательного процесса [4].

Качественные изменения в составе педагогических кадров произошли в нескольких отношениях. Во-первых, педагогическая профессия стала массовой. Численность учителей перед революцией (1914) составила 280 тыс. чел. Количество учителей дневных общеобразовательных школ к концу советского периода (1986/87 учебный год) составила 2 668 тыс. [3, с. 535]. Число учителей дневных школ в России, естественно, меньше по сравнению с Советским Союзом, но и оно значительно превышает миллион человек.

Во-вторых, произошли изменения в уровне профессионального образования учителей. В 1950 г. доля педагогов, имеющих высшее образование, составила 14,2 %. К концу советского периода она возросла до 77,7 %. В настоящее время она составляет более 80 %.

В-третьих, по мере повышения уровня профессионального образования учителей и снижения уровня регламентации их профессиональной деятельности стал расширяться круг учителей, вовлеченных в инновационную деятельность, которая могла быть связана с разным масштабом решаемых педагогических задач — от частных методических приемов до разработки педагогических концепций. Следствием данного явления стало осознание учителями права на педагогическое творчество, на самостоятельное решение конкретных педагогических задач.

Вместе с тем следует иметь в виду, что далеко не все педагоги готовы реализовать это право и стремятся к его реализации, что можно объяснить, в частности, преобразованием педагогической профессии в массовую.

В-четвертых, в постсоветский период в составе школьных учителей происходит еще одно важное изменение: в их число входят школьные психологи, социальные педагоги и педагоги дополнительного образования. Происходит усложнение связей внутри педагогического коллектива: к межпредметным и преемственным связям добавляются связи между учителями-предметниками и новыми специалистами.

Значимые изменения в составе учащихся наблюдались еще в советские годы. Уже в конце 60-х гг. прошлого века исследователи стали фиксировать влияние внешкольных источников образовательной информации (прежде всего телевидения) на образовательную деятельность школьников. Был сделан вывод (на основе анализа развития знаний двух поколений учащихся 5–8-х классов по физической географии, ботанике, физике и химии) о том, что учащиеся знать стали больше, но учиться (судя по отметкам) стали хуже [5].

Ориентация на высокий процент успеваемости, сложившаяся в советской школе в условиях увеличения продолжительности обязательного образования, способствовала формированию поколения «безответственных учащихся», которым фактически были гарантированы положительные отметки по изучаемым предметам. Стало складываться представление о том, что обязательное обучение не предполагает обязательного освоения учебной программы.

С ликвидацией в постсоветской школе обязательных детских и молодежных организаций (октябрятских групп, пионерских отрядов, комсомольской организации) стало формироваться поколение учащихся, не имеющих опыта общественной активности (хотя во многих случаях уровень такой активности был низок). В постсоветский период к этим изменениям добавилось социальное расслоение учащихся, семьи которых по своему материальному положению могли различаться. Еще одно изменение, характерное еще для советской школы, — отказ от безусловного признания авторитета взрослых и запрос на признание прав детей, на необходимость считаться с их интересами.

Существуют явные признаки еще одного значимого изменения в составе участников образовательного процесса — ими становятся социальные партнеры школы. Имеются в виду высшие учебные заведения, научные учреждения, предприятия, учреждения культуры и другие организации. Связи между этими организациями и школами существовали и в советское время, но они носили преимущественно шефский характер. В настоящее время получает распространение практика прямого участия социальных партнеров школы в реализации программ элективных и факультативных курсов и программ внеурочной деятельности. Данное явление стало основанием для вывода о наметившейся тенденции «расшкোলивания» школьного образования, расширения образовательного пространства школы.

Указанные изменения в составе участников образовательного процесса привели к изменениям в характере их отношений. Речь идет об отношениях между учащимися и педагогами, между педагогами и родителями, а также отношениях между учениками, педагогами и родителями. Понятно, что на изменение этих отношений влияют и процессы, происходящие вне школы. Главное изменение в характере отношений участников образовательного процесса заключается в изменении его привычного статуса. В данном случае под статусом понимается представление участников образовательного процесса о своем месте в детско-взрослом сообществе.

Отношения «учитель — ученик» в советской школе характеризуются тем, что ученик воспринимался как участник учебного процесса, который должен освоить определенный учебный предмет. В школах, отличающихся несомненными достижениями в воспитании учащихся, ученик мог рассматриваться и как ученик определенной школы, имеющей свои традиции и ценности.

В постсоветское время получает распространение концепция личностно ориентированного обучения, предполагающая отношение к ученику прежде всего как к личности со своими взглядами, позицией, ценностными ориентациями. Но в массовой практике доминирует отношение к ученику в первую очередь как к учащемуся, имеющему определенные обязанности, как ученику определенной школы, принимающему участие в общешкольной жизни, как личности, чьи личностные качества надо иметь в виду.

Отношения «ученик — учитель» в советской школе характеризуется тем, что ученики воспринимали учителя прежде всего как должностное лицо, которого надо слушаться. Его социальный статус, служебное положение, образованность не было принято оценивать и не оценивалось, хотя некоторые личностные качества были предметом оценки и могли высоко цениться (судя по материалам одного из исследований, наиболее значимым личностным качеством учителя считалась справедливость). Взаимоотношения учителей и учащихся в условиях советской школы носили преимущественно «межфункциональный» характер: каждый должен был выполнять свои функции в рамках учебного процесса.

В постсоветское время в отношении учеников к учителю происходят некоторые изменения: ученики могут интересоваться гражданской позицией учителя, его взглядами, проявлять готовность к доверительному общению с учителем, обсуждению с ним личностных проблем. Учитель в глазах учащихся уже не только (в ряде случаев и не столько) должностное лицо, но и значимый собеседник, доверенное лицо, готовое встать на защиту ученика. «Межфункциональный» характер взаимоотношений сохраняется, но он может дополняться и межличностными отношениями.

В постсоветской школе происходят изменения в характере взаимоотношений учащихся. В советское время эти взаимоотношения в условиях школы в определенной мере регламентировались (через деятельность пионерской и комсомольской организации), но в значительной степени определялись ценностями, принятыми в определенной среде. В постсоветское время регламентация взаимоотношений учащихся минимизируется. Возрастает значимость неформальных лидеров, заметнее становятся проявления буллинга. Школьный класс теряет признаки коллектива.

В учительской среде в постсоветское время стала возникать напряженность в связи с использованием понятия образовательных услуг применительно к педагогической деятельности и в связи с усилением социального расслоения общества, в котором появились богатые и бедные.

Понятие «образовательная услуга», вполне применимое в рамках обсуждения проблем экономики образования, в педагогическом сообществе стало восприниматься как нравственная категория, означающая принижение смысла педагогической деятельности как миссии, служения, предполагающей признательность и благодарность со стороны общества. Данное понятие стало интерпретироваться как попытка перевести учителей на более низкую ступень социальной лестницы, в статус «обсуживающего персонала» (к которому в обществе принято относиться с некоторым пренебрежением, хотя и не во всех ситуациях). В дополнение нельзя не учитывать снижение уровня материальной обеспеченности учителей, привыкших считать себя принадлежащими к слою интеллигенции и потерявших

в значительной мере возможность удовлетворять запросы интеллигентного человека. В последнее время стали все чаще возникать ситуации, в которых учителя ощущают незащищенность от необоснованных требований, неправомерных претензий и даже от физического насилия.

Изменения наблюдаются в отношениях учителей и родителей учащихся. При этом чаще отмечается, что родители лучше относятся к учителям, чем учителя к родителям. В отношениях учителей доминирует представление о том, что родители стремятся переложить свои обязанности на школу, выступают с необоснованными претензиями к школе и вмешиваются во внутришкольные дела. Родители признают трудности педагогической деятельности, но часто высказывают неудовлетворенность тем, что педагоги не проявляют интереса к индивидуальным особенностям детей и что отношение в школе к детям может зависеть от социального статуса родителей.

Во взаимоотношениях родителей новое явление в постсоветский период — возникновение родительских сообществ, коммуникация в которых осуществляется через социальные сети. Результатом обмена мнениями относительно ситуации в конкретном классе может стать выбор общей тактики поведения с учителем или школьной администрацией. Например, в одной из школ Санкт-Петербурга родители учащихся первого класса отказались отправлять детей в школу до удовлетворения их требований. Школы демонстрируют неспособность устанавливать контакты с сетевыми родительскими сообществами.

Общий вывод заключается в том, что и учащиеся, и их родители, и учителя претендуют на повышение своей значимости как субъектов образовательного процесса, с представлением которых о том, чему, для чего и как надо учить в современной школе, необходимо считаться. Начинают изменяться представления о ценности школьного образования. Ценность образования определяется его значимостью для развития личности. Но для развития личности имеют существенное значение разные виды деятельности, и образовательная деятельность является лишь одной из них. При оценке ценности школьного образования нужно учитывать не только его значимость, но и цену достижения необходимых результатов, которая выражается в затрате временных ресурсов.

Результаты школьного образования можно рассматривать как совокупность приобретенных ресурсов, имеющих личностное и/или социальное значение, а цену достижения этих результатов — как совокупность затраченных ресурсов (прежде всего времени), которые уже нельзя использовать для достижения других результатов, также имеющих значение для развития личности. С этой точки зрения, ценность школьного образования можно оценить по следующей формуле: ценность школьного образования = значимость приобретенных ресурсов минус значимость утраченных ресурсов.

Если значимость приобретенных ресурсов высока, и они получены за счет приемлемой затраты ресурсов, то ценность образования возрастает. Если значимость ресурсов школьного образования падает, а цена их достижения возрастает, то ценность образования снижается. В этом случае мотивация образовательной деятельности слабеет, что, в свою очередь, ведет к дальнейшему снижению значимости реальных результатов школьного образования.

Основным критерием оценки значимости результатов школьного образования является их соответствие социальным требованиям к уровню образованности выпускников общеобразовательной школы. Основным показателем приемлемых ресурсных затрат можно считать имеющиеся возможности для деятельности, выходящей за рамки обязательного школьного образования, и значимые для развития личности (занятия спортом, культурный досуг, общение со сверстни-

ками, общественная работа, выполнение домашних обязанностей и т. д.). Конечно, точных измерителей значимости результатов школьного образования не существует, но для такой оценки в известной мере могут быть использованы официальные документы и статистические данные, суждения компетентных лиц и материалы исследований.

Наиболее очевидные признаки возрастания значимости образования — создание системы всеобщего обязательного образования, увеличение его продолжительности и эволюция требований к минимальному уровню образованности людей. Первоначально эти требования заключались в достижении уровня грамотности. В середине XX в. они перерастают в требования функциональной грамотности, а к концу XX в. речь идет уже о достижении уровня компетентности. Одновременно происходит расширение сфер грамотности, ориентация в которых считается нормой. К традиционным сферам грамотности (вербальной, математической, научной, общекультурной) в конце XX в. добавилась информационная, а в начале XXI в. и финансовая.

Рассогласование между полученным уровнем образования и достигнутым уровнем образованности фиксируется в общественном мнении уже во времена советской школы. Об этом свидетельствуют публикации в СМИ.

Объектом анализа стали 150 публикаций о проблемах образования в периодической печати («Правда», «Комсомольская правда», «Литературная газета») в 1970–1982 гг. В этот период осуществлялся переход к всеобщему среднему образованию, а показатель успеваемости учащихся приблизился к ста процентам. Основные темы публикаций можно определить четырьмя заголовками, которые отражали ключевые проблемы школьного образования: «Тому ли мы учим в школе?», «Дистанция доверия», «Этот загадочный “школьный процент”», «Кто он, школьный педагог?».

Оценка качества школьного образования систематически отражена в документах, которые можно отнести к директивным: 1. «В работе школы наиболее крупным недостатком является известный отрыв обучения от жизни, недостаточная подготовленность оканчивающих школу к практической деятельности» (1956 г., XX съезд КПСС). 2. «Вместе с тем следует отметить, что уровень учебной и воспитательной работы общеобразовательной школы все еще не отвечает возросшим требованиям жизни. Министерства просвещения (народного образования) союзных республик не принимают должных мер по преодолению образовавшегося несоответствия учебных планов и программ современному уровню научных знаний, устранению перегрузки школьников обязательными учебными занятиями, что отрицательно сказывается на глубине, прочности знаний учащихся, на их здоровье» [6]. 3. «Школьные программы и учебники в ряде случаев перегружены излишней информацией и второстепенными материалами, что мешает выработке у учащихся навыков самостоятельной творческой работы» [7]. 4. «В руководящих органах, в активе партии, в широких кругах общественности сложилось ясное понимание, что без серьезных перемен в системе народного образования, без поворота всего общества к назревшим здесь проблемам нам не набрать высоких темпов созидания, не взять круто в гору. Обозначилась тенденция к замедлению развития сферы образования в сравнении с мировым уровнем» (1988 г., из доклада Е. К. Лигачева на пленуме ЦК КПСС).

Общий вывод, который можно сделать на основе анализа приведенных выше документов, заключается в том, что система школьного образования постепенно отставала от социальных запросов, десятилетиями сохраняя одни и те же недостатки. С начала XXI в. появляется возможность международных сравнений при оценке качества школьного образования (PIRLS, TIMSS, PISA). Судя по данным

PISA, сложившаяся система школьного образования не обеспечивает достижение пятнадцатилетними учащимися уровня функциональной грамотности (точнее, значительной частью учащихся). Эта система не обеспечивает и достижение выпускниками средней школы уровня подготовки, достаточного для продолжения образования в высшей школе. Об этом свидетельствуют масштабы репетиторства и различных форм довузовского образования. Более того, данная система не обеспечивает освоение обязательной школьной программы учащимися даже из вполне благополучных семей, которые прибегают к помощи репетиторов на все более ранних ступенях школьного образования.

Среднее образование в официальных документах и в общественном мнении рассматривается как норма, но значимость школьного образования как ступени непрерывного образования, обеспечивающей подготовку к его продолжению в высшей школе, снижается. Подготовка к продолжению образования служит лишь одним из критериев оценки значимости школьного образования. Другой критерий — вклад школы в решение проблем социализации личности. О значимости школьного образования с этой точки зрения можно судить по тому, как ценят выпускники школы полученное ими образование.

С 1993 г. в Санкт-Петербурге регулярно проводятся опросы выпускников, в рамках которых выясняется их мнение о том, что им дала школа [8]. В таблице 1 приведены сравнительные данные об ответах на указанный вопрос.

Таблица 1

**Сравнительные данные об ответах на вопрос «Что мне дала школа?»
в 2001 и 2018 гг., % от числа опрошенных**

Варианты ответов	2001	2018
Школа дала мне знания	82	64,2
Здесь я приобрел друзей	67	64,2
Школа помогла мне лучше понять себя, свои положительные качества и недостатки	22	32,7
Школа помогла мне определить свои интересы, выбрать профессию	27	24,6
Школа научила меня критически мыслить, рассуждать, доказывать	30	30,4
Школа научила меня разбираться в людях, общению с ними	37	42,2
Школа подготовила меня к участию в общественной жизни	22 (2003 г.)	30,7

Судя по данным, приведенным в таблице 1, нет оснований для заключения о возросшей значимости школьного образования. Вместе с тем очевидны основания для вывода о том, что школа в XXI в. не удовлетворяет значимые запросы большинства учащихся. Видимо, такое обстоятельство может объяснить, почему значительная часть обучается в школе, скорее, по необходимости, по инерции или без всякого интереса (2018 г., 20,5 %).

Еще один критерий оценки значимости школьного образования — возможности для самопознания, самоопределения и самореализации. Способность к личностной самореализации проявляется в полученном учащимися опыте различных видов деятельности: в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ, организации учебной и внеучебной деятельности в шко-

ле, исследовательской и проектной деятельности, волонтерской деятельности и других формах социальной активности. Формирование в условиях школы опыта разнообразных видов самостоятельной деятельности начинает рассматриваться как норма, но на практике во многих случаях самостоятельная деятельность имитируется, подменяется игровой деятельностью.

Итак, наблюдается усиление разрыва между ожидаемой и реальной значимостью школьного образования (социализация учащихся; готовность к продолжению образования; способность к самопознанию и самоопределению, опыт самореализации). Потенциал сложившейся образовательной системы недостаточен для повышения ценности школьного образования. Для роста потенциала образовательной системы и его реализации необходимы изменения в организации взаимодействия участников образовательного процесса, направленные на переход от субъект-объектных отношений к межсубъектным отношениям.

Развитие межсубъектных отношений предполагает расширение возможностей каждой группы участников образовательного процесса в определении содержания образовательной программы, способов ее реализации и одновременно повышение ответственности учителей, родителей, учащихся за результаты собственной деятельности. Принцип сотрудничества всех участников образовательного процесса провозглашен в середине 80-х гг. прошлого века. Основные идеи педагогики сотрудничества изложены в отчете о встрече учителей-экспериментаторов, опубликованном 18 сентября 1986 г. в «Учительской газете».

В настоящее время идеология сотрудничества участников образовательного процесса как основы их взаимодействия получила развитие в связи с ориентацией на переход к персонализированному образованию. Индивидуальная образовательная программа ученика рассматривается как норма организации образовательного процесса в школе. Она определяется и реализуется не отдельными группами учащихся, а каждым из них. Индивидуализация процесса изучения обязательных учебных предметов и выполнение при этом требований государственных образовательных стандартов к образовательным результатам может заключаться в уровне освоения учебной дисциплины (базовом, углубленном), в конкретизации требований к предметным, метапредметным, личностным результатам, в темпах и характере индивидуального прогресса в достижении планируемых образовательных результатов, в способах диагностики такого прогресса.

Ориентация на персонализированное образование предполагает изменения в информационном обеспечении взаимодействия участников образовательного процесса. Для разработки, реализации и корректировки рабочих программ по учебным предметам учителям необходима информация об уровне подготовленности учащихся к освоению программы, о промежуточных и итоговых результатах, степени соответствия требованиям стандартов, степени их соответствия результатам, полученным другими учителями в сходных условиях.

Для обеспечения взаимодействия учителей разных предметов им требуется информация о достигнутых метапредметных и личностных результатах. Необходимая для учителей информация не может быть представлена в виде пятибалльной шкалы оценок из-за ее малой информативности. Такие оценки в лучшем случае выступают как показатели сравнительного благополучия/неблагополучия, как сигналы для принятия не вполне определенных мер.

Школьные отметки остаются основным источником обратной связи для учащихся. Повысить значимость отметок как средства обратной связи пытаются за счет увеличения их «накопляемости». Предполагается, что частота оценивания может позитивно влиять на качество учебной деятельности учащихся. На деле повышение частоты оценивания ведет к снижению самостоятельности учащихся,

поскольку функции регулирования их деятельности выполняют учителя, а не сами учащиеся. Оценивание по пятибалльной шкале не обеспечивает учащихся достаточно конкретной информацией о факторах их успехов/неудач в учебной деятельности.

В условиях советской школы горизонт планирования учащимися своей учебной деятельности был равен одному уроку. Возможные индивидуальные результаты изучения учебного предмета не рассматривались — в этом не было необходимости, так как учащиеся должны были освоить один и тот же материал на одном и том же уровне.

Новые возможности для информационного обеспечения перехода к персонализированному образованию открывает «цифровизация» образовательного процесса. Эти возможности прежде всего заключаются в расширении круга значимой и доступной информации о должном (нормах, правилах, требованиях, в том числе о проверяемых образовательных результатах), возможном (имеющемся опыте решения образовательных проблем), сущем (о процессах в системе образования, состоянии конкретной образовательной системы). Обеспечивается возможность получения необходимой информации в сроки, позволяющие принимать своевременные решения относительно построения индивидуальных образовательных маршрутов конкретных учащихся.

Одновременно возникает проблема согласования правил социальной коммуникации в условиях «цифрового обучения». Практика дистанционного обучения подтвердила, что в системе образования существует риск приписывания участникам образовательного процесса чужих социальных ролей: родители, особенно в младших классах, оказываются в роли учеников, выполняющих учебные задания за детей, или в роли учителей, объясняющих непонятный учебный материал; от учителей требуют контролировать поведение учащихся вне школы (в социальных сетях), хотя это совсем не входит в их обязанности и т. д.

В этих условиях возникает необходимость определить, в чем заключается сущность управления отношениями участниками образовательного процесса в современной школе. Можно предполагать, что такое управление должно заключаться в создании ситуаций ответственного выбора, который должны сделать учащиеся, учителя, родители на каждом из этапов образовательного процесса. Выявление таких ситуаций можно рассматривать как перспективное направление исследовательской деятельности.

Литература

1. Народное образование, наука и культура в СССР: стат. сборник / ЦСУ при Совете Министров СССР. М.: Статистика, 1971. 402 с.
2. Итоги Всесоюзной переписи населения 1970 г. В 7 т. Т. 3. Уровень образования населения СССР, союзных и автономных республик, краев и областей. М.: Статистика, 1972. 576 с.
3. Народное хозяйство СССР за 70 лет: юбил. стат. ежегодник. М.: Финансы и статистика, 1987. 765 с.
4. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Справ.-правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28/ (дата обращения: 08.09.2020).
5. *Вайткявичюс Ю. В.* Развитие знаний учащихся двух поколений (на материале физической географии, ботаники, физики и химии в V–VIII классах): дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1972. 470 с.
6. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы [Электронный ресурс]: постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 10 ноября 1966 г. № 874 //

Справ.-правовая система «КонсультантПлюс». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=20993#04005857242010411> (дата обращения: 08.09.2020).

7. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду [Электронный ресурс]: постановление ЦК КПСС, СОВМИНА СССР от 22 декабря 1977 г. № 1111 // Сейчас.ру. URL: https://www.lawmix.ru/docs_ссср/1687 (дата обращения: 08.09.2020).
8. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д., Персианов И. А., Григоренко Д. Л. На пороге зрелости: социальный портрет выпускника Санкт-Петербургской школы: учеб.-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского. СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного пед. образования, 2010. 114 с.

Контактные данные:

Лебедев О. Е.: 198099, Санкт-Петербург, Промышленная ул., д. 17а; (812) 644-59-10; e-mail: o_lebedev@mail.ru.

Contact Details:

Lebedev O. E.: 17a, Promyshlennaya Str., St. Petersburg, 198099, Russia; (812) 644-59-10; e-mail: o_lebedev@mail.ru.