

обеспечения; правовая охрана объектов интеллектуальной собственности программного обеспечения (патентование); основные принципы международного права по интеллектуальной собственности.

Любое демократическое государство учитывает право на уважение частной жизни, защищает личную свободу и человеческое достоинство и определяет возможности полноценного развития личности. Поэтому изучение темы «Частная жизнь и гражданские свободы в информационном пространстве» требует рассмотрения следующих вопросов: этические и законодательные основы личной безопасности в информационном пространстве; установление особого режима конфиденциальности; ограничение доступа к конфиденциальной информации; организационные меры и технические средства защиты информации; осуществление контроля за соблюдением установленного режима конфиденциальности; свобода самовыражения в киберпространстве; влияние информационных технологий на интернациональность культуры.

Необходимо отметить, что данная модель содержания предмета имеет не окончательный вариант и будет дополняться и совершенствоваться

в процессе практической образовательной реализации.

Список использованных источников

1. Бакаева, Ж. Ю. Информационно-языковая среда образовательного процесса / Ж. Ю. Бакаева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2 (6). – С. 61–65.
2. Вознесенская, Н. В. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в информационно-образовательной среде вуза / Н. В. Вознесенская, В. И. Сафонов // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 3 (7). – С. 6–9.
3. Малюк А. А. Кодекс этики в сфере информационных технологий как основа обеспечения информационной безопасности / А. А. Малюк, О. Ю. Полянская // Проблемы информационной безопасности в системе высшей школы: материалы XIV Всерос. науч. конф. ; МИФИ. – М, 2007. – С. 92–94.
4. Царева, М. И. Роль информационных технологий в образовательном процессе / М. И. Царева // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 22–25.

Поступила 05.10.2011 г.

УДК 37.09 (430)
ББК 74.03 (3)

Д. А. Шпилев
D. A. Shpilev

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ШКОЛЫ ПОЛНОГО ДНЯ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕРМАНИИ

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE FULL DAY SCHOOL IN MODERN GERMANY

Анализируются проблемы реформирования системы дошкольного и школьного образования в объединенной Германии. В частности, проблемы создания и развития в ФРГ эффективной сети детских образовательных и воспитательных учреждений полного дня. Дан исторический анализ воспитательной и образовательной систем двух Германий после второй мировой войны, отношения политиков и общественности к вопросам воспитания детей как в семье, так и в образовательных учреждениях, роли и места системы продленного дня в идеологической и экономической составляющей государственной политики, а также идеологически поощряемые модели поведения женщин в семье в государствах с различным общественным устройством.

Ключевые слова: социология образования, социология труда, семейная политика государства, образовательно-воспитательная система полного дня.

The problems of reforming the system of preschool and school education in the unified Germany are being analyzed. In particular, the problems of creation and development of an effective network of full day educational establishments for children in the Federal Republic of Germany (FRG). The author gives a historical analysis of educational systems of the two German states after the Second World War, the attitude of politicians and the public to questions of children education both in a family and in educational institutions, the role and place of the extended day system in ideological and economic components of the state policy, and also ideologically encouraged models of women's behavior in a family in the states with various social systems.

Key words: sociology of education, sociology of work, state family policy, full day educational system.

В настоящее время одной из основных целей правительства объединенной Германии является поддержка семьи и увеличение рождаемости, в том числе и путем разработки и применения мер, направленных на создание возможности гармоничного соединения профессиональной и семейной сфер, а также полноценного воспитания детей работающими родителями [2, с. 7–14]. Федеральное правительство ФРГ стремится к развитию эффективной сети детских образовательных и воспитательных учреждений, а также к созданию комплекса мероприятий, обеспечивающих профессиональную интеграцию женщин и достижение оптимального баланса между семьей и карьерой [3]. Таким образом, можно констатировать, что в Германии произошла смена парадигмы и проводимая до этого государственная семейная политика признана не соответствующей духу времени [3]. В первую очередь это касается положения дел, сложившегося в школах и детских садах. Действительно, среди всех стран ЕС только Германия и Австрия до последнего времени придерживались воспитательно-образовательной модели с половинным учебным днем (Halbtagsmodell) [4, с. 49–62; 5, с. 12–22]. Очевидно, что подобная модель не только самым негативным образом сказывалась на развитии детей из низших социальных слоев и семей иммигрантов, но и в значительной степени осложняла семейную жизнь женщин, работающих полный рабочий день и несущих основную ответственность за воспитание своих детей. В результате произошло значительное снижение коэффициента рождаемости в группе женщин с высшим образованием [3]. Ситуация осложняется также крайне негативной реакцией немецкой общественности на данные о результатах международных сравнительных исследований PISA (International Student Assessment – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), получившей в прессе выразительное название PISA-шок (PISA-Schock) [6; 7, с. 40–46]. Таким образом, в настоящее время политики всех ведущих партий Германии и СМИ выступают с требованиями о введении в детских садах, в подготовительных и начальных школах системы продленного дня. Однако еще в конце 90-х гг. подобное требование вызывало резкое неприятие у широкой общественности, прежде всего в кругах христиан-консерваторов. И до сих пор в Германии чаще, чем в других странах ЕС встречается предубеждение в отношении системы продленного дня. Социологи считают, что внятно объяснить сложившуюся

ситуацию можно только при помощи сравнения систем, существовавших в ГДР и ФРГ. С точки зрения сложившихся исторических реалий оба этих государства характеризуются, с одной стороны, ярко выраженным размежеванием, а с другой – причудливым переплетением образовательной и воспитательной систем [8, с. 30–41]. После 1945 г. эти системы развивались в рамках четко выстроенных идеологических разногласий, затрагивающих, в том числе, и отношения к группам продленного дня [9, с. 217–260]. Рассмотрим ситуацию подробнее.

Что касается ФРГ, то после Второй мировой войны она продолжила образовательную и семейную политику Веймарской республики. Всеобщая нужда послевоенного времени не оставляла возможности для осуществления структурных реформ. Не было элементарных условий для проведения занятий в школах и заботе о несовершеннолетних на должном уровне [10, с. 354–364]. Значительные материальные проблемы были еще одной причиной неудачи школьной реформы, которую собирались провести западные союзники. В рамках перевоспитания по англо-саксонской модели американцы и британцы пропагандировали комплексное школьное образование, общеобразовательную школу с занятиями в течение всего дня и большим разнообразием предлагаемых дисциплин. Подобная система образования должна была способствовать воспитанию граждан демократического государства, которым провозгласила себя в ФРГ в новом Основном законе [11].

Однако образовательные инициативы западных союзников не находили должного отклика у граждан Германии. В буржуазно-либеральных и христианско-консервативных кругах складывались представления о том, что новая система образования ФРГ должна отличаться как от системы воспитания национал-социалистов, имевшей тоталитарный характер и отдаляющей молодежь от семьи; от школьной политики, проводимой в советской оккупационной зоне; так и от системы комплексного школьного образования, пропагандируемой в тот момент западными союзниками. Таким образом, система образования ФРГ должна была иметь «немецкую сущность» (deutsches Wesen) [12]. Данный подход нашел выражение в процессе возвращения к неогуманистической немецкой образовательной традиции XIX в., считавшей образование и культуру ядром нации. Кроме того, западные немцы традиционно со скепсисом относились к любым формам единообразного, общественного или коллективного воспитания и подчеркивали

высокую значимость воспитания в семье [10, с. 354–364]. В ходе холодной войны и в рамках господствующей идеологии размежевания ФРГ любыми путями старалась показать свое превосходство над ГДР, поголовно отрицая даже то лучшее, что было создано восточным соседом. В такой ситуации не могло быть и речи о проведении коренной реформы образовательной и воспитательной системы, которая к тому времени окончательно превратилась в неотъемлемую часть государственной идеологии, в рамках которой обеспечение образования населения оставалось за государством, а воспитание считалось долгом и задачей родителей. Воспитание в группах продленного дня или в детских садах воспринималось как вынужденная мера социального обеспечения и также как в Веймарской республике находилось в юрисдикции ведомства по делам несовершеннолетних. В контексте политики, проводимой консервативными христианскими партиями, традиционный буржуазный идеал семьи как главного места воспитания детей и женщины-матери как домохозяйки превратился в культурную норму. В этой связи количество мест в школьных группах продленного дня и детских садах сознательно удерживалось на достаточно низком уровне, что в свою очередь значительно сокращало количество работающих женщин. До 1965 г. количество мест в детских садах с половинным днем для детей от 3 до 6 лет никогда не превышало порога в 33 %, оставаясь, таким образом, на уровне военного времени [5, с. 229–236].

До середины 50-х гг. модель школы полного дня практически не рассматривалась в политических дискуссиях по проблемам образования [13, с. 303]. Однако со второй половины 50-х гг. Объединение немецких профсоюзов начало активную пропаганду пятидневной рабочей недели под девизом: «В субботу папа мой!» (Am Samstag gehört Vati mir). Речь шла о том, что введение полного учебного дня в школах позволило бы привести в соответствие учебное время детей и рабочее время взрослых, оказав существенное положительное влияние на организацию семейной жизни. Следует отметить, что данное предложение так и не получило широкой поддержки [10, с. 463].

И даже в самом начале 60-х гг. концепция школы продленного дня (Tagesheimschule / Ganztagschule) по-прежнему отвергалась партийным Христианско-демократическим и Христианско-социальным союзом, религиозными организациями, медработниками, представителями гуманитарных наук и объединением школь-

ных учителей. Особую неприязнь данная концепция вызывала у католической церкви и близких к ней организаций, активно выступавших за права родителей на воспитание своих детей. В качестве главного аргумента звучал тезис о том, что школа продленного дня по сути своей лишает семью воспитательной функции и отдаляет детей от родителей [14, с. 138–147]. Кроме того, наличие подобных школ позволит родителям переложить свою ответственность за воспитание подрастающего поколения на общественные организации [14, с. 159]. Врачи же ссылались на возможную перегрузку детей [15, с. 192–195]. Представители гуманитарных наук подкрепляли свой пессимизм такими выражениями, как «обезличивание индивида» (Vermassung) и «разрушение семьи» (Familienzerstörung), а также рисовали страшные сценарии упадка и гибели общества. Таким образом, система воспитания в школе продленного дня продолжала существовать в общественном сознании только в качестве одного из мероприятий социальной политики по решению проблем неблагополучных семей. При этом Объединение немецких профсоюзов и Социал-демократическая партия Германии выступали с требованиями о создании и улучшении сети социальных учреждений, позволяющих облегчить быт работающих женщин и матерей. Однако функционеры этих организаций ни в коем случае не оспаривали тезис о том, что дети дошкольного и школьного возраста в основной своей массе должны находиться дома со своими матерями, а система воспитания в школе продленного дня призвана в исключительных случаях помочь тем матерям, кто по причине плохого материального положения не в состоянии обеспечить детям достойного ухода и вынуждены ходить на работу. Следует также отметить, что при помощи СМИ, педиатров и отдельных представителей науки в общественном сознании того времени прочно закрепился отрицательный образ плохой и жестокой матери (Rabenmutter), бросающей своих детей ради служения золотому тельцу (dem Götzen Lebensstandard – досл. пер. ‘идолу высокого уровня жизни’). Дети таких матерей пренебрежительно именовались ‘ключниками’ (Schlüsselkind, то есть безнадзорный ребенок, которому родители, занятые на производстве, оставляют ключи от квартиры) [16]. Естественно, что в данном случае можно говорить о прямом намеке на воспитательную и образовательную политику, проводившуюся в то время в ГДР. Таким образом, гражданам ФРГ нарочито предлагался выбор между двумя возможными

альтернативами: ‘нам нужны собственные дети или члены Союза свободной немецкой молодежи (ГДР)?’, ‘у наших детей должны быть нормальные летние каникулы или поездка в пионерский лагерь?’ [17, с. 70].

Что касается ГДР, то после Второй мировой войны в ней произошел слом всех ранее существовавших структур, который лишь в общих чертах можно описать такими ключевыми словами, как денацификация, появление так называемых новых учителей (направленных на работу в связи с демократической школьной реформой 1945 г. в Восточной Германии), вытеснение церкви из повседневной жизни людей, равенство возможностей и уничтожение привилегий. Традиционное деление на народную (Volksschule) и высшую школу (Höhere Schule) было упразднено и заменено восьмилетней единой школой (Einheitsschule), что позволило распрощаться с буржуазной монополией на получение образования, дававшей доступ к образованию только привилегированным слоям общества. Кроме того, в ГДР были убраны четкие границы между образовательным и воспитательным процессом. В систему образования были интегрированы детские сады и школьные группы продленного дня, которые находились в подчинении министерства образования. Однако традиционный половинный учебный день был сохранен прежде всего по экономическим причинам. И, кроме того, в других социалистических странах (в том числе и в СССР) отсутствовали образцы иной образовательной политики. А традиции социалистической реформаторской педагогики Веймарской республики, проводимые в свое время в жизнь Союзом решительных школьных реформаторов (Bund Entschiederer Schulreformer) и направленные на создание единой трудовой школы с полным учебным днем, в начале 50-х гг. были отвергнуты как буржуазные [10, с. 255–281].

Воспитание детей в общественных учреждениях стало в ГДР задачей государства. Семья в качестве традиционного субъекта воспитания была признана устаревшей и поэтому неподходящей для воплощения в жизнь проекта по перестройке общества. При этом на словах Социалистическая единая партия Германии провозглашала равноправие мужчин и женщин. На практике же нормой стала модель семьи с двумя кормильцами и одной женщиной-домохозяйкой (Zwei-Ernährer-Hausfrau-Familie). По причинам финансового характера до середины 50-х гг. количество мест в детских садах в ГДР также как и в ФРГ не превышало порога в 33 %. Только

в 1960 г. количество мест для детей в возрасте от 3 до 6 лет превысило порог в 49 % и значительно превзошло показатели ФРГ [18]. Количество мест в группах продленного дня также было ограничено: в 1958 г. этот показатель не превышал 8 % от необходимого числа мест для учеников начальной школы [19].

Таким образом, институциональные изменения в ГДР, связанные с растущей политизацией школы, усилили в ФРГ антиреформистские настроения в сфере образования. В сознании граждан коллективные формы воспитания государственного социализма стали ассоциироваться с совместным (то есть для обоих полов) воспитанием детей национал-социалистами. Так, в 1955 г. католическая газета «Педагогический мир» (Pädagogische Welt) написала: «Правительство ГДР добивается отчуждения детей от семьи и хочет путем непрерывного воспитания в школе продленного дня превратить их в добровольных рабов коммунистической власти, которые до последнего будут защищать тоталитарное государство – инструмент своей несвободы» [19, с. 555]. Тем не менее в Восточной Германии господствовало мнение о том, что уравнивание шансов на получение образования является прогрессивным шагом, и продолжали считать свои школы современными и перспективными. В свою очередь восточные немцы упрекали Западную Германию в том, что в интересах клерикальных и буржуазных кругов была восстановлена трехчленная школьная система, которая узаконивала антидемократическую теорию одаренности и осуществляла социальный отбор [21, с. 1031–1039].

Как уже говорилось выше, тема образования стала ключевым моментом в конкуренции между Восточной и Западной Германией, и, таким образом, между двумя общественными системами [22, с. 209–231]. При этом, несмотря на многократные попытки, ни в той, ни в другой части Германии не удалось до конца внедрить систему школ полного дня. В ГДР с 60-х по 70-е гг. произошли три важнейших изменения, в результате которых вопрос о школах продленного дня вновь стал предметом острой политической дискуссии. Во-первых, в результате интенсивной эмиграции квалифицированной рабочей силы в Западную Германию потребовалось привлечение к трудовой деятельности домохозяйек и матерей. Во-вторых, политика в сфере образования в ГДР была направлена на то, чтобы все ученики заканчивали 10-летнюю общеобразовательную среднюю школу. Поэтому основной задачей групп продленного дня становился не

надзор за учениками, ожидающими родителей, а интенсификация учебного процесса, благодаря которому подрастающее поколение должно было подготовиться к НТР. Кроме того, необходимо было уменьшить процент второгодников среди детей рабочих и крестьян [23, с. 160–170]. В-третьих, ГДР хотела принять активное участие в дискуссии между СССР и странами Запада о путях реформирования педагогической науки и роли групп продленного дня в учебном процессе. В Советском Союзе школы полного дня, интернаты и группы продленного дня были введены в 1959 г. Именно в таких учреждениях должны были воспитываться люди нового типа при помощи соединения познавательной деятельности (обучения), спорта, а также активного участия в культурной и социальной жизни коллектива. Упор при этом делался на планомерном и систематическом воспитании. Главной целью школ полного дня, основанных в ФРГ в середине 50-х гг., напротив, являлось предоставление детям из социально неблагополучных и неполных семей минимально необходимого воспитания и образования. Такой подход вызывал в ГДР значительную критику. В частности, говорилось о школах для бедных людей (*Arme-Leute-Schulen*) [24, с. 49]. Им в ГДР противопоставлялась концепция школы продленного дня как место планомерного и систематического воспитания.

В конце 1959 г. стало окончательно ясно, что ГДР будет следовать примеру Советского Союза. До 1966 г. все общеобразовательные школы должны были быть преобразованы в школы продленного дня. ЦК СЕПГ преследовало при этом еще одну цель: школа продленного дня должна была стать промежуточным этапом при повсеместном переходе к системе школ-интернатов к 1980 г. В 1960 г. Вальтер Ульбрихт инициировал кампанию создания школ продленного дня [25, с. 991–1006]. Также как и в Западной Германии данная кампания столкнулась с массовым сопротивлением со стороны населения. Представители церкви, а также многие родители, врачи и учителя критиковали систему воспитания в школе продленного дня, говоря о разрушении семьи, ограничении прав родителей и перенапряжении детей. Интересным является и то обстоятельство, что многие учителя при этом защищали свои профессиональные интересы, отказываясь выполнять работу воспитателей [19].

Летом 1960 г. процесс повсеместного создания школ продленного дня был остановлен по причине нехватки финансовых средств. ГДР

постепенно входила в ситуацию все больше обостряющегося общественного и экономического кризиса. Значительно увеличилось количество врачей и учителей, эмигрирующих на Запад. Тем не менее в 1966 г. в ГДР существовало 163 школы продленного дня, а в ФРГ – всего 36 [26].

После строительства Берлинской стены в августе 1961 г. вновь встал вопрос о воспитании в школах продленного дня. Причина заключалась в значительной потребности государства в женских трудовых ресурсах. Количество мест в детских садах и группах продленного дня было существенно увеличено. В период времени с 1965 по 1975 гг. количество детей в возрасте от 3 до 6 лет, посещающих детские сады, возросло с 53 % до 85 %, а через пять лет достигло значения в 92 %. Параллельно с этим количество работающих женщин, которое в 1953 г. составляло 54 %, увеличилось к 1970 г. до 66 %, а к 1980 г. – до 73 %. Таким образом, воспитание детей в группах продленного дня превратилось в ГДР в общественную норму [2, с. 7–14].

В свою очередь в ФРГ в конце 50-х годов начинается интенсивное обсуждение проблемы серьезного отставания от других развитых стран в сфере качества предоставляемых образовательных услуг. В рамках данной дискуссии школа все больше начинает трактоваться как одна из основных инстанций, обеспечивающих равенство шансов в немецком обществе [27]. В этой связи отличительной чертой образовательной системы ФРГ должно было стать развитие дошкольного воспитания (*Vorschulerziehung*) и школ продленного дня. Речь больше не шла о создании и научном обосновании искусственных различий с системой образования ГДР. На первое место вышли вопросы экономической рентабельности и социальной справедливости (то есть так называемого равенства старта или равенства шансов для детей из различных социальных слоев). По планам правительства ФРГ к 1980 г. 15 %, а к 1985 г. 30 % всех общеобразовательных школ должны были стать школами продленного дня [28, с. 9]. Однако уже в 1969 г. представители партий Христианско-демократический союз и Христианско-социальный союз вновь вернулись к идеологическим противоречиям с ГДР, в центре которых по-прежнему стоял вопрос об оценке приемлемости для ФРГ общеобразовательных школ с группами продленного дня. При этом в 80-е годы из-за возросших экономических проблем Западная Германия уже была не в состоянии обеспечить введение и финансирование системы школ продленного дня. Таким образом, в обществе окончательно

закрепилась модель женщины-домохозяйки, полагающейся только на мужа-кормильца, работающей неполный рабочий день или только периодически занимающейся подработками [29, с. 63–78].

Тем временем в ГДР группы продленного дня стали нормой. В 1989 г. 94 % детей в возрасте от 3 до 6 лет посещали детские сады, функционирующие полный рабочий день, а 81 % учеников начальной школы после завершения учебы оставались в группах продленного дня. Количество работающих женщин в возрасте от 15 до 64 лет составляло в ГДР 78 %, и было самым большим во всем Восточном блоке. При этом в Западной Германии количество рабочих женщин составляло около 53 %, и этот показатель находился существенно ниже, чем в таких странах, как Швеция (84 %), Дания (76 %) и Великобритания (63 %) [30].

Таким образом, как в ГДР, так и в ФРГ вариант школьного образования с группой продленного дня активно обсуждался в контексте реформы всей образовательной системы. И в том, и в другом государстве политические решения принимались с учетом мнения экономистов. При этом в ГДР в качестве источника пополнения недостающих ресурсов на рынке труда рассматривались женщины, а в ФРГ – дети из низших социальных слоев. В Западной Германии создание всеобщей системы школ полного дня никогда не являлось основной целью. Система половинного дня как в детских садах, так и в школах использовалась для закрепления в обществе модели женщины-домохозяйки, в лучшем случае работающей неполный рабочий день. Традиционные культурные представления немцев об образовании, воспитании и семье, идеологические противоречия с ГДР стали препятствием на пути создания в ФРГ воспитательно-образовательной системы полного дня и своевременной реформы семейной политики, проведенной в других западноевропейских странах. Последствия такого подхода ощутимы и по сей день, более того, объединение Германии еще больше обострило существующие проблемы. Поэтому в настоящее время ФРГ (в новых федеральных землях система полного дня в детских садах осталась практически без изменений) имеет одну из самых несовершенных систем образования и воспитания в Европе. Это означает, что проблема равноправного включения женщин в трудовую деятельность и обеспечения равенства шансов у детей из различных социальных слоев по-прежнему во многом остается нерешенной [7, с. 40–47, 51–53].

Список использованных источников

1. Иудин, А. А. Современная немецкая социология (обзор). Образование в современной Германии / А. А. Иудин, Д. А. Шпилев. – Нижний Новгород : НИСОЦ, 2010. – 64 с.
2. Allemann-Ghionda, C. Ganztagschule im internationalen Vergleich / Cristina Allemann-Ghionda // Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. – Münster, 2003. – S. 49–62.
3. Between Ideology and Economy: The “Time Politics” of Child Care and Public Education in the Two Germanys // Social Politics. – 2006. – № 13 (1). – S. 217–260.
4. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen Und Jugend. 7. Familienbericht. – Bonn, 2006. – S. 396.
5. Die Fünftageschule in der Schule // Neue Deutsche Schule. – 1957. – № 9 (5). – S. 70.
6. Drewelow, H. Die Schule der Zukunft. Die Tagesheimschule in der Deutschen Demokratischen Republik und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Ganztagserschulung / Horst Drewelow. – Berlin (Ost), 1962. – S. 49.
7. Fuchs, H.-W., Pöschl K.-P. Reform oder Restauration? Eine vergleichende Analyse der schulpolitischen Konzepte und Maßnahmen der Besatzungsmächte 1945–1949 / Hans-Werner Fuchs, Klaus-Peter Pöschl. – München, 1986. – S. 202.
8. Führ, C. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Bd. IV/II: DDR / Christoph Führ, Carl-Ludwig Furck. – München, 1998. – S. 694.
9. Gebhardt Birgit. Die Tagesschule der DDR / Birgit Gebhardt // Zeitschrift für Pädagogik. – 1993. – № 39 (6). – S. 991–1006.
10. Geißler, G. Ganztagschule in der DDR / Gert Geißler // Jahrbuch Ganztagschule. – 2004. – S. 160–170.
11. Hagemann, K. Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa? / Karen Hagemann, Karin Gottschall // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 2002. – № 41. – S. 12–22, 229–236.
12. Hagemann, K. Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe / Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch, Cristina Allemann-Ghionda. – New York-Oxford, 2009. – S. 456.
13. Hagemann, K. Children, Families, and States. Time Policies of Childcare, Preschool, and Primary Education in Europe / Karen Hagemann, Konrad H. Jarausch, Cristina Allemann-Ghionda. – New York-Oxford, 2011. – S. 432.
14. Hagemann, K. Ganztagserschulung im deutsch-deutschen Vergleich / Karen Hagemann, Monika Matters // Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT. – 2008. – № 23. – S. 7–14.

15. Ipfling, H.-J. Schulversuche mit Ganztagschulen / Heinz-Jürgen Ipfling, Ulrike Lorenz. – Mainz, 1979. – S. 53.
16. Jessen, R. Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung / Ralf Jessen // Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. – Göttingen, 2004. – S. 209–231.
17. Kleßmann, Ch. Abgrenzung und Verflechtung: Aspekte der geteilten und zusammengehörenden Nachkriegsgeschichte / Christoph Kleßmann // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). – 1995. – № 29–30. – S. 30–41.
18. Lechler, H. Gedanken eines Arztes zur 5-Tage-Woche in der Schule / H. Lechler // Der Evangelische Erzieher. – 1958. – S. 192–195.
19. Ludwig, H. Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland / Harald Ludwig. – Köln-Weimar-Wien, 1993. – Bd. 2. – S. 354–364, 255–281, 463.
20. Mahr H. Politischer Klerikalismus und Militarismus des westdeutschen Erziehungswesens / Herbert Mahr // Pädagogik. 1960. – № 15 (11). – S. 1031–1039.
21. Mattes, M. “Time Politics” in the East German Education System in the 1960/70s / Monika Mattes // Time Policies: Child Care and Primary Education in Post-War Europe. – New York-Oxford, 2009. – S. 456.
22. Mende, K.-D. Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945–1965. Die Reform in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik / Klaus Dieter Mende. – Stuttgart, 1970.
23. OECD, PISA. Schülerleistungen im internationalen Vergleich. – Bonn, 2001. – S. 322.
24. Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe / Georg Picht. – Olten-Freiburg, 1964.
25. Ruhl, K.-J. Verordnete Unterordnung. Berufstätige Frauen zwischen Wirtschaftswachstum und konservativer Ideologie in der Nachkriegszeit (1945–1963) / Klaus Jörg Ruhl. – München, 1994. – S. 138–147, 159.
26. Schmidt, U.-C. „Das Problem heißt: Schlüsselkind“ / Uta C. Schmidt // Massenmedien im Kalten Krieg. – Köln, 2005. – S. 48–65.
27. Staatlich organisierte „außerschulische Erziehung“ // Pädagogische Welt. – 1955. – № 9 (10). – S. 555.
28. Tillmann, K.-J. 25 Jahre Gesamtschule – ein Rückblick / Klaus-Jürgen Tillmann // 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. – Bad Heilbrunn, 1996. – S. 63–78.
29. Wilhelm, H. Die Tagesheimschule / H. Wilhelm // Pädagogische Blätter. – 1957. – № 8 (10). – S. 303.

Поступила 07.06.2011 г.