

## К 425-Й ГОДОВЩИНЕ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

---

### **ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО УЧАСТНИКАМ ЕЖЕГОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ЛОМОНОСОВСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2017»**

С. В. ИВАНОВА

*(ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»; e-mail: s.ivanova@itiprao.ru)*

#### **ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ!**

С большим уважением обращаюсь к Вам – участникам ежегодной научной конференции «Ломоносовские чтения – 2017». Тема сессии «Педагогика Яна Амоса Коменского и его времени (к 425-й годовщине со дня рождения Яна Амоса Коменского)» посвящена исследованию педагогического наследия великого чешского философа и просветителя, основоположника и классика современной педагогики. И то внимание, и тот живой интерес, проявленные организаторами и участниками конференции к наследию великого педагога XVII столетия, являются лучшим свидетельством его несомненной актуальности.

Стремясь сделать образование доступным для всех, Я. А. Коменский стал популяризатором классно-урочной системы обучения и фактическим создателем непрерывной образовательной системы – от дошкольного обучения до высшего образования. Учитель, по Коменскому, должен был владеть педагогическим мастерством и любить свое дело, пробуждать самостоятельную мысль учащихся, образовывать из них деятельных людей, заботящихся о всеобщем благе.

Ян Амос Коменский оказал огромное влияние на развитие всемирного педагогического процесса, особенно российской педагогики и отечественной школьной практики. Многие его дидактические положения вошли в состав современной методологии педагогики, теории обучения и отраслевых методик.

Место проведения конференции глубоко символично, поскольку Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова является признанным центром развития отечественной науки, образования и подлинного просвещения. Значимо, что представительный

научный форум объединяет известных ученых из разных стран, специализирующихся в области философии образования, общей дидактики, сфере исследования потенциала образования и педагогики.

Представленные вами результаты исследований не только обогащают накопленный исторический опыт изучения педагогического наследия Я. А. Коменского как культурно-просветительского феномена, но и позволяют осознать ценностную основу педагогической науки в контексте современности.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Иванова Светлана Вениаминовна* – доктор философских наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», главный редактор журналов «Ценности и смыслы», «Отечественная и зарубежная педагогика».

E-mail: s.ivanova@itiprao.ru

## СУДЬБА УРОКА.

### К 425-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Я.А. КОМЕНСКОГО

Н. Х. Розов

(кафедра образовательных технологий Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Статья посвящена обсуждению реализаций одной из центральных концепций педагогического учения Я. А. Коменского – концепции классно-урочной системы, базирующейся на понятии урока, в современной российской общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* педагогическое учение Я. А. Коменского, классно-урочная система, реалии современной российской школы.

В этом году исполняется 425 лет со дня рождения Яна Амоса Коменского, выдающегося учёного, высказавшего основополагающие идеи в педагогике и сформулировавшего базисные принципы организации образования. Одной из центральных в его учении является концепция *классно-урочной системы*, базирующаяся на понятии *урок*. На протяжении нескольких столетий именно она служила фундаментом школьного обучения и ядром теоретической педагогики практически во всех странах мира. Конечно, этот знаменательный юбилей будет отмечен докладами на конференциях и публикациями, посвящёнными жизни и делам Я. А. Коменского, его научным воззрениям и трудам, анализу развития его учения в работах учёных-педагогов последующего периода.

В настоящей статье обсуждается значение педагогической концепции Я. А. Коменского не в историческом, библиографическом, абстрактно-теоретическом или методологическом плане, а в контексте некоторых конкретных её реализаций, проявляющихся в повседневной практике школьного образования сегодняшнего дня в нашей стране. Это, на наш взгляд, особенно точно соответствует сути учения Коменского, поскольку она состоит прежде всего в *реализме*, в стремлении найти и обеспечить своё действенное применение для поступательного повышения качества обучения молодёжи.

1. Сегодня мы видим определённые, весьма энергичные атаки части теоретиков педагогики на концепцию классно-урочной системы и на базовое для образования понятие урока, наблюдаем стремления заменить их принципиально иными формами школьного обучения и принципиально иными положениями теоретической педагогики. Например, всё громче звучат возражения против такой системы как сковывающей инициативу учащихся в выборе предмета изучения, как приучающей школьников к пассивному получению знаний и т.д.

Довольно популярен и упорно пропагандируется сейчас лозунг «Урок умер! Да здравствует Интернет!».

В литературе по педагогике, дидактике, методике скопилось множество теоретических толкований понятия *урок*. Вот, например, одно из них: «Урок – целостный, логически завершённый, ограниченный определёнными рамками времени отрезок образовательного процесса, в течение которого педагог руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся примерно одинакового возраста для овладения ими изучаемым материалом и получения необходимых навыков». Но может быть именно из-за подобной примитивно-механистической трактовки этого понятия и поднялась волна его критики как не соответствующего современным условиям? Насколько разумно связывание достаточно общего понятия «урок» с формальными второстепенными атрибутами некоторой частной реализации учебного процесса?

Вместо этого понятие *урок* представляется понимать как *форму движения социально значимой информации от её источника к её получателю*, т.е. как *овладение человеком изучаемым материалом* – вне зависимости от целей (образовательных, воспитательных, развивающих) передачи этой информации, от её содержания, от конкретных приёмов, средств, методов и организационных форм такой передачи.

Критика понятия *урок* звучит в более чем удачных для этого объективных условиях – отечественная средняя школа впала в состояние глубокого кризиса. Поэтому педагогика и методика должны сейчас внимательно анализировать основополагающие причины этого кризиса, заниматься кропотливой работой в интересах школьников и учителей, а не являть образцы «теоретической инновационности» в «проектах» перманентного реформирования школьного образования. Я остановлюсь лишь на некоторых феноменах современных реализаций урока и на связанных с ними проблемах, остающихся вне поля серьёзных исследований учёных и вне поля серьёзной активности чиновников.

2. Одно из обоснований необходимости отказаться от традиционного урока в традиционном классе состоит в том, что он *создает трудности для слабого ученика и сдерживает развитие сильного*. Именно попытки решить эту проблему породили идею *дифференцированного обучения*. На эту тему много говорено теоретиками и ещё больше написано статей и диссертаций, но «воз и ныне там»: осязаемой методики такого обучения как не было, так и нет.

Однако на наш взгляд корень проблемы не в отсутствии теоретических оснований и практических методик, не в недостаточной опытности учителей – он чисто административный: дифференцированное обучение учителю принципиально невозможно обеспечить в классе с 25–30 учениками. Значит, необходимо принимать политическое решение

о разумном размере наполняемости наших классов. Например, в Эстонии установили, что в школьном классе должно быть 10–12 учащихся.

3. Сегодня нельзя особо не остановиться на системе обучения школьников через *репетиторство*. Оно имело место и раньше, при советской власти, но тогда им занимались в основном преподаватели вузов, готовившие абитуриентов наиболее престижных институтов. Теперь же преподаватели вузов не котируются, а большая часть учащихся выпускных классов «нанимает» в качестве репетитора школьного учителя. Сложившаяся ситуация является прямым порождением уродливой системы выпускных школьных испытаний в форме ЕГЭ и в полной мере «отвечает» новомодной концепции «образование есть услуга». Конечно, репетиторство радикально противоречит конституционному принципу равнодоступности образования для всех детей, но факт остается фактом: оно приняло воистину массовый характер.

Первоисточник этого явления надо искать в финансовом обеспечении учителей, которые «тоже хотят кушать». Как показали исследования доцента Костромского госуниверситета Н. Крыловой, 70% наших школьных учителей подрабатывают репетиторством и за счёт этого почти на половину обеспечивают свои доходы. Оплата, которую учитель получает ежемесячно за дополнительную подготовку школьников к ЕГЭ, даёт ему больше стимулов быть хорошим репетитором, чем добросовестно обучать в классе: если средний уровень зарплаты учителя в регионе 15 000 руб., то доход от репетиторской деятельности может варьироваться от 5 200 руб. до 7 500 руб. А в Москве доходы от репетиторства почти в 3 раза превышают официальные заработки педагогов: обучая 4 человек в день и работая 5 дней в неделю, можно зарабатывать в месяц от 80 до 160 тыс. руб. Причём репетиторство не является «нелегальным промыслом»: Интернет совершенно открыто представляет кандидатуры репетиторов, их адреса, место работы и цены.

4. Существует устойчивое мнение младо-теоретиков педагогики, что на смену уроков в классе должны приходиться *занятия в Интернете*, которые позволят «научить школьника самого добывать знания», самостоятельно удовлетворять свои познавательные интересы и самостоятельно распределять своё время. Это, может, и красивая идея. Однако она упирается в то, что Интернет – это огромная хаотическая свалка, где густо перемешаны правильные вещи и удивительные глупости. Поэтому найти нужную, а главное – достоверную, истинную информацию весьма непросто даже специалисту, а тем более – юному обучающемуся. И действительно ли прохладно относящийся к учёбе и слабохарактерный учащийся, каковых в нашей школе предостаточно, будет терпеливо и настойчиво отыскивать и перепроверять «предметную» информацию, а не проведёт время на «интересном» сайте или не зависнет в социальных сетях?

Кроме того, нельзя не учитывать, что «великое изобретение человечества» – Интернет несёт молодому человеку не только пользу и развлечения, но и весьма и весьма серьёзные угрозы, в том числе реально угрожающие его психике, формированию его мировосприятия, здоровью и даже жизни. К сожалению, действующая концепция информационной безопасности не даёт ясного понимания того, кто и как может и будет реально контролировать, направлять и гарантировать информационную безопасность времяпрепровождения школьника в сети, когда он находится вне школы.

5. Сейчас в центре внимания оказалось *дистанционное обучение*, которое по существу является модернизированной разновидностью заочного обучения (с которым мы хорошо знакомы и которое в своё время показало свою малоэффективность). Дистанционное обучение подчас противопоставляется школьным урокам. Конечно, приятнее остаться дома, пить чай на диване и смотреть по компьютеру на излагающего учебный материал учителя, чем бежать спозаранку по холоду в школу на занятия. Но всегда ли у «массового» ученика будет хватать силы воли и мотивированности, чтобы заставить себя заниматься делом в расслабляющих домашних условиях? Да, урок – это, спору нет, принуждение, но не будем забывать старую истину: «обучение не бывает без принуждения». Не будем забывать, что на уроках в школе, помимо предметного обучения, учителя занимаются воспитанием ученика, прививают ему уважение к дисциплине, аккуратности, исполнительности. Всё это дистанционно, без соответствующих элементов реальной деятельности, осуществлять невозможно. Как быть с развитием социализации ученика в индивидуальном образовательном пространстве дистанционного обучения, учитывая, что в наше время особенно важно приучить и научить человека работать в «команде», нормально контактировать с коллегами?

Нельзя не сказать и о том, что дистанционное обучение оказалось очень подвержено банальной коммерции, которая подминает под себя суть процесса обучения и занимается подчас просто продажей документов об образовании, мало заботясь о проверке качества знаний. Вот лишь одна реклама в Интернете: «Дистанционная форма обучения – это экономия времени и энергии при максимуме знаний. Штудировать программы курсов необязательно – оставьте заявку на консультацию, наш специалист свяжется с вами и расскажет обо всех нюансах». Не дай Бог попасть к дистанционно обученному врачу!

6. Хотелось бы обстоятельно разобраться, в чём специфическая особенность и принципиальная необходимость новой для нашей системы массового среднего образования педагогической функции – *тьютор*? Почему возникла потребность в появлении посредника в цепочке «учитель – ученик»? Появление тьюторства объясняют актуальностью

усиления внимания к индивидуальности ученика в рамках образовательного процесса. Собственно, на важность индивидуального подхода в обучении указывал ещё Я. А. Коменский в «Великой дидактике», сформулировав краеугольное положение: *все люди – разные*. А поскольку цель всеобщего обучения понималась как «обучить всех – всему», то эту «разность» между обучающимися учителя должны преодолевать с помощью специально подобранных методов обучения.

Вот определение Тьюторской ассоциации России (Т. Ковалева): *«Тьютор – это педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы»*. Другими словами, в основе тьюторства лежит *принцип индивидуализации*, который предлагается принципиально отличать от *«принципа индивидуального подхода»*. А для подготовки кадров тьюторов уже открыта магистерская программа «Тьюторство в сфере образования», ориентированная на обучение специалистов по разработке и использованию технологий тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных программ в общеобразовательных учреждениях. Анонсирована и сверхширокая сфера их использования: «Магистранты готовятся к следующим видам деятельности: научно-исследовательской, преподавательской, коррекционно-развивающей, консультативной, культурно-просветительской, организационно-воспитательной, социально-педагогической.

Однако в чём точно состоит различие указанных выше принципов, в чём новизна и оригинальность первого из них? Для того чтобы попытаться разобраться, познакомимся с тем, как «тьютороведы» объясняют цели, содержание и специфику тьюторской работы в сравнении с деятельностью учителя. (Приносим извинения читателю за воспроизведение довольно длинных извлечений).

«Тьюторство – это педагогическая позиция, которая связана со специальным образом организованной системой образования. Учебный процесс, режим и характер занятий выстраиваются тьютором исходя из познавательного интереса, склонностей, способностей обучающегося. Главный инструмент обучения и воспитания и базовая функциональная обязанность тьютора – создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений с обучающимся. Стержневые понятия такой педагогики – уникальность человеческой личности и индивидуализация образования.

**Принцип индивидуализации** состоит в том, что каждый из обучающихся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него является более необходимым. Цель **педагога** – с каждым обучающимся по-разному двигаться к разным областям знания,

предоставляя учащемуся возможность самостоятельно реализовывать свой познавательный интерес, выбирать желаемое из многообразия всего, что для него на данный момент существует. **Тьютор** же оказывает тщательно спланированное и организованное сопровождение: учит искать эффективные ходы, задавать грамотные вопросы, планировать собственную деятельность, осмысливать полученный опыт, его успешность или ограниченность, самостоятельно ставить задачи собственного развития, намечать перспективы роста.

Очевидно, что такая деятельность не может быть осуществлена в массовом порядке в пространстве школьного урока. Принцип открытости реализуется в преодолении школьного контекста, размывании школьных рамок, внешних границ. Если функция **учителя** – передача знаний, **воспитателя** – формирование нравственных ценностей и норм, то **тьютор** осуществляет особый тип гуманитарного педагогического сопровождения – **тьюторское сопровождение**. Совместно с тьютором учащийся планирует и осуществляет индивидуальные исследовательские работы, реализует личные проекты. На традиционные уроки в этом случае учащийся приходит со значимым для него вопросом, который сформулирован в ходе тьюторской встречи.

Можно только восхититься этим красивым и складным текстом, изложенным грамотным языком с использованием научных терминов, поразиться тому многообразию и актуальности проблем, которые поставлены перед тьютором исключительно в интересах учащегося и с заботой о его благополучном развитии. Более того, можно согласиться, что в сфере обучения лиц с ограниченными возможностями тьюторство весьма эффективно; если угодно, тьюторами можно называть гувернёров при домашнем обучении и индивидуальных репетиторов.

Но остаётся внятно не разъяснённым главный вопрос: чем же *принцип индивидуализации* содержательно отличается от *принципа индивидуального подхода*? В чём объективная необходимость и актуальность введения тьюторства в «массовую» общеобразовательную школу? Почему «индивидуализация» в принципе не под силу *учителю-предметнику* и обязательно должна осуществляться тьютором, который предметником не является? Может быть, вместо введения «института тьюторов» надо лучше организовать всестороннюю подготовку учителей и создать благоприятные условия для их работы, уменьшив число учеников в классе? Почему нужны дополнительные расходы на новые школьные должности вместо улучшения финансового обеспечения учителей? И исходя из какого расчёта предполагается вводить штатных тьюторов?

Интересны соображения и ещё одной статьи по тьюторству, которая разъясняет различие учителя и тьютора:

«Тьютор не священник, не психоаналитик, он работает в своей очень тонко организованной образовательной линии, работает с процессом индивидуализации, организует условия для конструирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Многие путают тьютора с учителем, но у них разные цели.

**Тьютор служит связующим звеном между преподавателем и учеником**, главная его цель – сопровождение и качественное обеспечение индивидуального обучения школьников. Он может помочь решить организационные вопросы, проконтролировать расписание, психологически настроить подопечного на продуктивную работу. Очень часто учителя не занимаются нерадивыми учениками, не проявляющими способности к предмету. Если традиционный педагог может в досаде махнуть рукой на нерадивого ученика, то тьютор на то и тьютор, чтобы найти этому ученику индивидуальный маршрут освоения знаний. Деятельность тьютора заключается в том, что он обязан найти подход к ребёнку, узнать, что именно ему интересно, чем он хочет заниматься.

Не понимает школьник математику, физику, но проявляет способности в гуманитарных науках – значит, не надо ребенка заставлять учить всё подряд, стоит направить его энергию в нужное русло. Возможно, благодаря такому подходу в будущем вырастет прекрасный писатель... Многим учителям свойственна раздражительность, властность по отношению к детям. Тьютор такое поведение себе позволить не может, он должен относиться к детям по-дружески, а не смотреть на них свысока.

Конечно, у нас есть предостаточно неудачных учителей, которые плохо владеют предметом, не умеют наладить должный контакт с классом, найти индивидуальный подход к каждому ученику, направить его творческий поиск или помочь ему преодолеть трудности. Но настоящий учитель не имеет морального и профессионального права «в досаде махнуть рукой на нерадивого ученика», проявлять «властность по отношению к детям» и т.д. И потому успешное развитие образования связано не с созданием штата «дублёров учителей» с маловразумительными функциями, а с повышением квалификации учительских кадров.

**7.** Не так давно получила распространение идея *перевёрнутого обучения*. Предполагается, что учащиеся дома самостоятельно, пользуясь подготовленными учителем электронными материалами, школьными учебниками и материалами Интернета, изучают тот материал, который должны будут проходить в классе на следующем уроке. А на самом этом уроке вместе с учителем рассматривают непонятные моменты, закрепляют теоретические знания, выполняют практические задания. Иными словами, дома дети выполняют классную работу, а в классе – домашнюю.

Эта идея имеет несомненные плюсы. Прежде всего, индивидуальный подход и обратная связь: место, время, темп и количество просмотров обучающего материала учащийся определяет сам, по своим потребностям и возможностям, возникшие вопросы можно задавать учителю на сайте класса или решить на последующем уроке. На этом уроке учитель может организовать работу так, чтобы каждый ученик получил индивидуальное развивающее задание, или устроить совместную практическую работу. Немаловажное развивающее значение имеет и то, что учащийся приучается самостоятельно читать и разбирать новый, незнакомый ему материал.

Но как практически реализовать эту идею? В теоретических сочинениях читаем: «В процессе перевёрнутого обучения педагог должен вдохновить, поддержать, заинтересовать, словом, оказать всестороннюю поддержку каждому ученику. Тем самым обучающийся подводится к пониманию того, что самостоятельно добытые знания приносят удовлетворение и становятся достоянием человека». Очень складно и современно! Не хватает лишь ответа на главный вопрос: *как* именно педагог сможет реально, на практике «вдохновить, поддержать, заинтересовать» каждому из своих многочисленных учеников? К сожалению, методическая литература предпочитает на этот вопрос не отвечать, никаких исследований на эту тему не ведётся.

Модель перевёрнутого обучения не работает в том случае, если ребенок не мотивирован в самостоятельном добывании знаний или вообще не хочет учиться, если у него отсутствует необходимый уровень самодисциплины или ему не интересен конкретный предмет. Значит, при внедрении такой системы огромная часть учащихся останется просто «бесхозной», фактически не охваченной учебным процессом.

Существенна и неготовность педагогов работать по этой системе. Далеко не каждый преподаватель способен создавать качественные и интересующие материалы для самостоятельного изучения, да и не каждый преподаватель найдёт для этого необходимое (немалое!) время. К такой системе обучения совершенно не приспособлены и современные учебники. И сможет ли учитель, имеющий 6–7 уроков в день и задушенный бюрократическим «поурочным планированием», обеспечить полноценное творческое обсуждение в каждом классе заданного материала? Очевидно, что систематическое самостоятельное освоение нового материала потребует от ученика подолгу и тщательно с ним разбираться – и как он выкроит на это время из 24 часов при наличии значительного объёма других домашних заданий и дополнительных занятий?

**8.** Сюда непосредственно примыкает вопрос об учебниках. Я. А. Коменский указывал, что одним из важнейших условий правильной организации школьного обучения является наличие *хороших учебников*,

и определил круг требований к ним: «Они должны излагать полно, основательно и точно, представляя важнейшую картину вселенной... И чего я особенно желаю и на чём настаиваю – эти книги должны излагать всё простым, доступным языком, всячески освещая учащимся путь».

Проблема учебников сейчас не в лучшем состоянии. По различным предметам существуют десятки линеек учебников, некоторые из них не выдерживают элементарной научной и методической критики. И, самое главное, подавляющее большинство учебников ориентирует учащегося на усвоение (читай – *зазубривание*) фактов, а не на понимание их происхождения и их обоснования. Дело здесь не только в подавлении творческого поиска, но и в традиционном (сознательном?) воспитании привычки к бюрократическому, формальному послушанию авторитету без каких-либо попыток самостоятельно, логически осмыслить полученное знание. А ведь одно из положений Я. А. Коменского таково: «Ничему не учить на основании авторитета, а все обосновывать на свидетельстве чувств и разума», чтобы учащиеся на усваиваемые ими знания «не смотрели чужими глазами, не мыслили чужим умом».

Вот, например, математика: в десятках учебников, в сотнях учебных пособий и теория, и практика представлены сразу в готовом, завершённом виде, отсутствуют эвристика, стимулирование самостоятельного поиска, демонстрация происхождения результата и его практического значения, разъяснение типичных ошибок и заблуждений учеников. Верховенство бизнеса в наше время привело к расцвету издания различных «решебников», содержащих готовые решения всех задач. Фактически умерли «задачи на доказательство», уступив место банальным вычислительным задачам на формальное применение известных формул и простейших фактов. Это не просто вредит формированию образованного, думающего человека, но и активно разлагает молодое поколение, приучая его к лёгкому, поверхностному и безответственному труду.

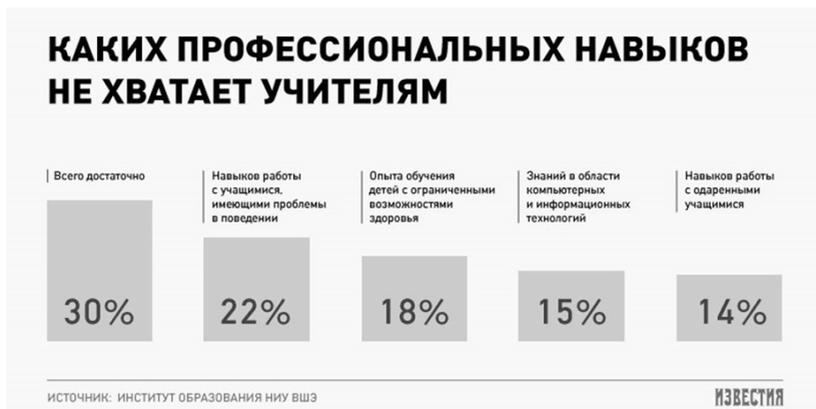
9. В этом отношении разлагающую роль сыграл ЕГЭ, особенно в его первозданных тупых тестовых формах «да / нет» или «с выбором ответа», с которыми так долго и упорно носились педагоги новой формации и чиновники. Ведь для сдачи ЕГЭ не требовалось знания и понимания никаких доказательств, никаких мотивировок, никаких рассуждений! Достаточно было лишь зазубрить небольшое число формул и аккуратно вписывать на экзаменационном бланке номер ответа в квадратик, не вылезая за его пределы. Тотчас же возникла целая наука «тестология», открылись специальные вузовские кафедры по подготовке теоретиков-тестологов, появился даже учебник по этой «науке».

Потребовался десяток лет усилий тысяч людей, чтобы сломить упрямство чиновников и заставить их отказаться от «тупого тестирования» как экзаменационного средства. Сегодня уже официально отменены тесты с «галочками и плюсами», официально признана

необходимость письменных развернутых экзаменов и даже целесообразность устных испытаний. История одной из самых грандиозных реформ нашей школы в своей первоизданной форме успешно продвигается к своему полному краху. Но в школах пока ещё по-прежнему преобладает «зубрёжка» формул, которые большинство выпускников по ненужности забудут на следующий день после сдачи ЕГЭ, регулярно проводятся «тренировки-дрессировки» для обеспечения «высоких баллов по ЕГЭ» ради пресловутого рейтинга школы, а вовсе не для объективного контроля реальных знаний.

**10.** И, наконец, последнее по месту, но самое *первое по важности*: эффективность урока определяется не идеальностью его теоретической дефиниции, не богатством букета его форм, не изобретательностью его технологического оснащения и т.д., а исключительно *квалификацией педагога*. Это чётко сформулировал Я. А. Коменский: «Если учебные занятия поставлены правильно, то они уже сами по себе заманчивы для ума и собственной прелестью притягивают всех (исключая выродков)». Он считал, что деятельность учителя по обучению людей является «искусством искусств», сложной и благородной.

Поэтому в эпицентре нашего внимания – и научного, и административного, и финансового, и кадрового, и социального – всегда должен находиться вопрос о качестве подготовки и переподготовки педагогов, о психолого-педагогическом просвещении населения. В этом деле у нас наблюдаются серьёзнейшие недоработки, о чём свидетельствуют результаты недавних социологических исследований (проведенных Институтом образования НИУ ВШЭ):



К сожалению, сегодня приоритеты определяют денежно-рыночные отношения: большую опасность для качества обучения школьников представляет распространившаяся практика «приобретения» квалификации учителя.

Вот одно взятое наугад объявление из Интернета, обращённое к учителям: «На проекте «\*» Вы можете пройти простое онлайн-тестирование и уже через 10 минут скачать свой диплом, подтверждающий Вашу квалификацию по выбранной теме». Для тестирования предлагается десяток тем, в том числе «Принципы современного урока». Этот тест состоит из 10 вопросов, ответ на каждый из них требуется дать, просто поставив «галочку в квадратике». Представление о самих вопросах и предусмотренных авторами объявления ответах дают следующие примеры из этого «квалификационного» теста:

«Вопрос 1. Какой принцип организации современного урока базируется на взаимопонимании и взаимодействии учителя и учащихся в процессе обучения?

- Принцип сотрудничества.
- Принцип свободы.
- Принцип толерантности.

Вопрос 2. Укажите принцип организации современного урока:

- Принцип свободы.
- Принцип толерантности.
- Принцип сотрудничества.
- Все ответы верны.

Вопрос 4. Какие условия необходимы для создания благоприятного микроклимата на уроке?

- Ситуация успеха.
- Ситуация открытости.
- Ситуация коммуникации.
- Все варианты верны.

Вопрос 6. Современный урок строится в рамках какого подхода?

- Системно-деятельностного.
- Традиционного.
- Информационного.

Вопрос 8. Использование каких средств включения учащихся в процесс творчества на уроке считается наиболее эффективным?

- Современных образовательных технологий.
- Современных учебных пособий.
- Традиционного обучения.

Вопрос 10. Относятся ли интерактивная доска и дидактический материал к техническим средствам обучения?

- Да, относятся.
- Нет, не относятся.
- Относится только интерактивная доска.
- Относится только дидактический материал».

Или ещё одно объявление из Интернета о «Курсе профессиональной переподготовки “Математика”», закончив который *любой* (естественно, заплативший деньги) может получить «диплом, удостоверяющий право на ведение профессиональной деятельности в сфере образования *в качестве учителя математики*»:

«Трудоёмкость программы:

Обучение по программе *300 часов* длится *4 месяца*. Обучение по программе *600 часов* длится *6 месяцев*.

Требования к уровню подготовки слушателей:

Для имеющих высшее педагогическое образование – 300 часов. Для имеющих высшее непедагогическое образование – 600 часов.

Обучение: Заочное с использованием дистанционных образовательных технологий. *Информация о форме обучения в диплом не вносится*.

Какие преимущества даёт обучение на нашем сайте?

1. Невероятно низкая стоимость обучения при высоком качестве учебных программ.

5. Итоговая аттестация в дистанционном режиме.

6. Прохождение практики в любой образовательной организации.

7. Возможность ускорить срок обучения: для 600 часового курса – до 3-х месяцев, для 300 часового – до 2-х месяцев».

Поскольку речь идёт о подготовке будущих учителей математики, интересно посмотреть, сколько времени уделяется в программе обучения на освоение предметов: элементарная математика, математический анализ, алгебра, геометрия, теория вероятностей и математическая статистика – по 36 часов на каждую дисциплину; теория и методика обучения математике – 44 часа; подготовка учителя математики к проведению ЕГЭ – 36 часов.

И самое главное: сколько же стоит получить диплом за это скоростное обучение? Организаторы готовы учить за полцены:

«ВНИМАНИЕ! ДЕЙСТВУЕТ СКИДКА 50 %.

8900 вместо 17 800 рублей (600 часов)

6900 вместо 13800 рублей (300 часов)».

Педагогическая наука в большом долгу перед учительством. Ясно, что мы должны отдавать приоритет обсуждению и реальной разработке конкретных мер, программ, учебников, пособий и руководств, методических разработок для обучения, воспитания, повышения квалификации и поддержки настоящих Учителей с большой буквы. Однако сейчас преобладают публикации «для собственного интереса», заполненные плетением кружев из всё новых и новых научных педагогических

терминов, построением всё новых и новых виртуальных конструкций и написанные к тому же на «птичьём языке». В самом деле, что полезного (или хотя бы понятного) может почерпнуть рядовой школьный преподаватель из, например, следующей (взятой наугад) цитаты: «Методологической основой системного моделирования содержания математического образования выбран диалектический синтез целого, обеспечивающий структурную связность содержательных единиц не только в рамках данного этапа подготовки, но и предопределяющий взаимодействие структурных срезов при движении по этапам?»

Казалось бы, педагогическая наука только и должна думать о решении конкретных узловых проблем школьного образования, т.е. о действенной, осязаемой реальной помощи реальному педагогическому процессу. Ежегодно в нашей стране защищается много десятков диссертаций по педагогике. В каждой из них описана «актуальность исследования», «выявлены» и «успешно разрешены» некие педагогические «противоречия», выделены «научная новизна», «теоретическая и практическая значимость» полученных результатов, описан «педагогический эксперимент», подтвердивший их эффективность на 90%. Почему же при всей своей «научной новизне» и «практической значимости» эти результаты остаются неведомы широкому кругу *практикующих* учителей, а переплетённые «гробики» с текстами диссертаций бездвижно лежат на полках, нисколько не помогая решать проблемы нашей школы?

Потому что абсолютное большинство этих результатов не имеет никакого отношения к реальным проблемам преподавания предметов в школе и к практической деятельности учителей. Потому что всё ограничивается сочинениями на абстрактные, выдуманные темы, описанием выдуманной «практической значимости» теоретических умозаключений, не имеющих никакого отношения к жизни и потому совершенно не интересных учителям. А пытаться внедрять в школу наработки педагогического эксперимента никому не интересно – ведь диссертация уже защищена.

Я буду очень рад, если изложенные соображения послужат основанием для дискуссии, направленной на поиск конструктивных мер для реального улучшения положения дел в нашей школе.

## **FATY OF LESSON. TO THE 425<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE BIRTH OF JAN AMOS COMENIUS**

N. KH. ROZOV

The article is devoted to implementations of one of the central concepts of pedagogical teachings of Jan Amos Comenius – the concept of class-lesson system, based on the concept of the lesson, in the modern Russian secondary school.

*Key words:* pedagogical teachings of Jan Amos Comenius, class-lesson system, lesson, realities of modern Russian school.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Розов Николай Христович* – доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. +7 (495) 939-32-81.

E-mail: fpo.mgu@mail.ru

## **СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Я. А. КОМЕНСКОГО**

В.П. БОРИСЕНКОВ

*(кафедра истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: vlad\_boris39@mail.ru)*

Статья посвящена раскрытию социально-политических взглядов Я. А. Коменского, получивших наиболее полное отражение в его раннем произведении "Лабиринт мира и рай сердца". Показано, что заложенные в этой работе идеи прошли через всё творчество Коменского и дают основание считать его выдающимся социальным мыслителем своего времени.

*Ключевые слова:* идеализм веры, рациональное познание, миротворческая деятельность.

Тема нашей статьи, на первый взгляд, может показаться несколько необычной. Все-таки мы привыкли рассматривать Я. А. Коменского прежде всего как основоположника научной педагогики, преобразователя школьного дела, создателя классно-урочной системы, автора многих новаторских учебников и разработок. Думается, что такой взгляд на Коменского при всей справедливости и обоснованности не учитывает многогранности его творчества, объема осуществлявшейся им общественно-политической деятельности и его значения как выдающегося социального мыслителя.

Эпоха, в которую жил Я. А. Коменский, характеризовалась жестокими междоусобными и религиозными войнами, страшным обнищанием и усилением эксплуатации народа, сопровождавшими переход от феодализма к капитализму. Я. А. Коменский, будучи человеком религиозным и истинным демократом по своим убеждениям не мог оставаться безучастным к страданиям народа. По сути дела, сама борьба протестантов против воинствующего католицизма, жертвами которого стали он сам и его община "чешских (богемских) братьев", только внешне имела религиозную окраску, но по существу отражала протест против пороков общества и всех феодальных привилегий, против социального неравенства и выражала стремление к национальной независимости [1: 86].

Уже в ранних произведениях Я. А. Коменского поднимаются актуальнейшие вопросы, касающиеся общественной жизни, событий и явлений того времени. С особой силой социально-политические мотивы прозвучали в известном литературно-художественном произведении Я. А. Коменского "Лабиринт мира и рай сердца", написанном в 1623 г., т.е. через 5 лет после начала Тридцатилетней войны. За этот короткий

отрезок времени Я. А. Коменский лично испытал немало несчастий, страданий и бед. После известной битвы при Белой горе в 1620 г., в которой чешские войска были разбиты, Чехия подверглась жестоким притеснениям и унижениям. Начались репрессии и казни, высылки с реквизицией имущества и владений, преследование и изгнание протестантских священников, поборы и солдатские постои. В 1621 г. иноземные войска захватили и сожгли Фульнек, один из цветущих городов Богемии, где в то время Я. А. Коменский был на должности священника и управляющего Совета братской общины и одновременно исполнял ректорские обязанности в школе братства. В огне погибли его рукописи и библиотека (последняя была публично сожжена “в назидание” на площади), а сам он, узнав, что выдан специальный мандат на его арест, по настоянию братьев из общины, вынужден был спасаться бегством и скрываться в селах Северной Моравии. Здесь в начале 1622 г. настигло его страшное известие, что черная спутница всех войн того времени – чума – унесла жизни любимой жены Магдалены и двух сыновей – новорожденного и старшего. Он так и не узнал, получила ли она отправленное им письмо, которое начиналось словами: “Жена моя милая, сокровище мое, после Господа Бога самое драгоценное!”. Текст этого письма Я. А. Коменский сохранил, сопроводив его трактатом, написанным специально для укрепления духа своих товарищей по несчастью – скитальцев по неволе [2: 36].

И вот в такой страшный момент своей жизни Я. А. Коменский пишет свое замечательное произведение “Лабиринт мира и рай сердца”. Многие историки и биографы Коменского рассматривают “Лабиринт <...>” именно как литературное и религиозно-философское произведение, и в этом есть своя правда. Однако, как считают многие коменологи, имеются серьезные основания для оценки этого произведения с позиций борьбы за социальный и нравственный прогресс человечества. В этом плане “Лабиринт <...>” развивает мысли, высказанные Я. А. Коменским в его ранее созданном труде “Письма к небу”, где речь идет о придуманных автором “письмах людей бедных и миром пренебрегаемых”, адресованных самому Иисусу Христу. Уже в этой работе ясно обозначено противоречие между христианским учением и жестокой земной действительностью. Обращаясь к Иисусу Христу, бедные вопрошают: “<...> Чем же тогда они (богатые) были лучше, что ты дал причину им над нами подняться и возвысил их? Сами в драгоценных одеждах, в пурпуре, бархате, в тонком полотне, в лисьих мехах пред тобой выставляются, а мы в ветхих своих лохмотьях предстаем, стыдясь, перед тобой. Они праздничные дни проводят в роскоши, едят, пьют, пируют, тогда, как мы к голоду примеряемся, потому что, когда руки отдыхают, и зубы должны бездельничать <...>. Какие ненасытные у этих жадюг желанья! У самих полные амбары, сундуки, корзины, а у нас даже и хлеб изо рта

отнимают, придумывая барщину, возлагают на нас тяжелое бремя, а сами до него и пальцем не дотронутся <...>. Услышь нас, о Боже, отомсти! Восстань и вступишь за беды наши <...> “ [2: 30].

Выраженный в этих строках с большой силой и взволнованностью протест против несправедливости устройства земной жизни не мешает автору утешать нищих традиционным обещанием, что высшая сила, т.е. Бог, вознаградит их на том свете за страдания, которые они претерпели на земле. С глубокой искренностью и убежденностью он вкладывает в уста Христу следующий ответ на жалобы нищих и обездоленных: не все деревья одной высоты, не все дни одинаково ясные и погожие, не все предметы окрашены в один цвет. Так на каком же основании, говорит Бог, люди требуют всеобщего равенства? Не проявляется ли в этом их желание поставить свой разум выше божьего порядка? Как справедливо отмечает М. В. Кратохвил, “в этот период в трудах Коменского эмоциональное возмущение и нравственное негодование постоянно преобладают над конкретным анализом действительности. И поэтому в них еще не проступает противоречие между идеализмом веры и рациональным познанием, которое будет мучить Яна Амоса в будущем. Пока еще вера и разум как будто ладят друг с другом, идут в одной упряжке, ведь все-таки цель у них одна: помочь человеку улучшить жизнь и исправить общество” [2: 31].

Тяжелые личные утраты и огромные страдания, которые выпали на долю Коменского после начала Тринадцатилетней войны, могли бы сломить любого человека, повлияли они и на него. Ко всем другим несчастьям добавилось крушение устоев его внутреннего духовного мира. Все заповеди Иисуса Христа, которые он впитал с молоком матери, оказались нарушенными и перевернутыми жизнью: “Не убий” превратилось в “Убей”, “Не укради” превратилось в “Хватай, рви, тащи”. И ужас охватывает душу Коменского, и это отчаяние вылилось на страницы его произведения “Лабиринт мира и рай сердца”. Здесь по сравнению с “Письмами к небу”, о которых шла речь выше, звучат совсем иные оценки, когда под сомнение ставится сама вера в справедливость Бога. Цитирую: “Зовем ли, не слышит и слышать не хочет, <...> ожесточился Бог против нас, наказывает нас, мучает, не жалеет, а если зываем и кричим, закрывает уши от молитв наших! <...> Напрасно обращаться к нему. <...> Он пренебрегает нами, пусть с нами будет, что будет, ему в небе хорошо <...>. Итак не видим мы конца, а видим перед собой бездонную пропасть и падаем в неё, и чем дальше, тем глубже. Может быть, и в этот час сколько людей замучено! Сколько захвачено в плен! Сколько от голода, чумы, холода и наготы своей, от горя и обиды, от ужаса умерло! <...> И нет на этом свете на помощь никакой надежды <...> “ [2: 39].

В приведенных выше словах Коменского обращают внимание три вещи. **Первое.** Это уже не жалобы, обращенные к Господу, как было

в “Письмах к небу”. Это уже настоящее обличение! Даже трудно представить себе, что написал это не просто верующий христианин, но священник, для которого до этого момента жизни Божье слово и Истина были, если не синонимами, то, во всяком случае, нерасторжимыми понятиями, которые сливались в единое целое. После понесенных Коменским личных тяжелых утрат и в связи с горестной судьбой чешского народа, который, по его же словам, “еще двести лет назад познал, что должен с оружием в руках защищать чистоту правды Божьей, а теперь так сурово наказан и погублен, <...> разве не за Христово дело воевали чехи?” [2: 39], после всего этого в его душе возникает разлад между Разумом и Верой. **Второе.** Хотя Коменского тревожит прежде всего отчаянное положение своего народа, его умственный взор охватывает земли и события далеко за пределами Чехии, он устремлен и в будущее, в котором судьбу своего народа он связывает и с судьбами человечества и всех людей. По сути дела, здесь берет начало разработанная в более поздних произведениях идея пансофии как всеобщей медицины для оздоровления человечества на Земле. Именно поэтому так актуально и сегодня звучат приведенные слова “Может быть, и в этот час сколько людей замучено <...>. Сколько от голода, чумы, холода и наготы своей, от горя и обиды, от ужаса умерло”. Если в этой фразе заменить чуму, которую, слава богу, человечество одолело, на СПИД, то она звучит так, как будто сказана сегодня. Отныне мысль о взаимосвязанности судеб людей и народов уже никогда не покинет Коменского. И когда в начале 60-х гг. XVII в. на склоне лет Я. А. Коменский практически отошел от педагогической деятельности, в полной мере выполнив свою миссию основателя научной педагогики и выдающегося реформатора школы, он последние годы жизни посвящает миротворческой деятельности и борьбе за освобождение человечества от войн и конфликтов. В 1667 г., за три года до смерти, он публикует одну из последних своих работ “Ангел мира” (лат. назв. – “Angelus pacis»), в которой призывает человечество в целом, руководителей стран и правителей к миру и решению всех спорных вопросов в отношениях между государствами на основе доброй воли – без насилия и оружия. И эта позиция Коменского остается и сегодня актуальной и значимой.

И, наконец, **третье.** Еще одна линия, которая берет начало в “Лабиринте мира и рае сердца” и проходит через всё творческое наследие Коменского, получив особенно яркое и законченное выражение в его капитальном труде “Всеобщий совет об исправлении дел человеческих”, – это линия раскрытия и анализа различных сторон социальной и политической жизни той эпохи. Поскольку войны и сопровождающие их бедствия берут начало в умах людей и совершаются их руками, автор обращается к анализу причин, которые порождают войны и ищет их в самом строе общественной жизни того времени. В своем

произведении Я. А. Коменский в остро сатирической форме раскрывает и бичует уродливость производственных и социальных отношений как феодального строя, так и нарождающегося в его недрах капитализма, семейной жизни, положения главных видов профессий, государственного светского и церковного аппарата. Уже в первом параграфе автор предстает перед читателем как философ социальной жизни. “Когда я был – пишет он, – в том возрасте, в котором человеческому разуму начинает проявляться различие добра и зла, и замечал разные сословия, разряды, звания и дела, которыми люди заняты, я осознал потребность обдумать, к которому разряду людей мне пристать и в чем проводить свою жизнь” [1: 19]. И вот автор (Путник) в сопровождении Всеведа (Всюдубуда) и толкователя мира, навязавших свои услуги обманно, начинают путешествие и изучают жизнь разных сословий (не удается Всюдубуду и толкователю обмануть проницательного Путника, он всё видит в истинном свете поверх очков, которые на него надели, чтобы ввести его в заблуждение). Нет необходимости останавливаться на характеристике жизни всех сословий. Остановлюсь для примера на ученых. Путнику – автору этот вид занятий показался очень привлекательным. Но тут он увидел, с какими трудностями сопряжена работа ученых и усомнился в своем выборе. Первым делом уже при зачислении в это сословие кандидатов подвергали, говоря словами Коменского, “различным терпким испытаниям”. Сначала проверяли, какой у него кошелек (золотой ли), какой задок (оловянный ли), какова голова (стальная ли), какой мозг (по соплям судили) и какая шкура (железная ли). Если голова была стальная с мозгами из ртути, задок оловянный, шкура железная и кошелек золотой, то его допускали в сословие ученых, в противном случае отвергали. На свои сомнения в правильности критериев допуска людей к научным занятиям Путник (автор) получил разъяснение от толкователя: “Если нет у него стальной головы, то она лопнет, если нет у него оловянного задка – не высидит ничего, растеряет всё, а без золотого кошелька, где ему взять учителей мертвых и живых” [1: 21]. Иными словами, ученость даром не дается, способности тут ни при чём.

Исключительно смело Коменский характеризует жизнь сословия правителей и христиан, настолько смело, что даже через два с лишним столетия после смерти Коменского эти две главы “Лабиринта мира <...>” в царской России не разрешалось печатать в русском переводе [3]. Только в XX в., т.е. через 2,5 столетия они вошли в русский перевод [4]. Почему же так? Вот что увидел у христиан Путник: “Взглянув на христиан, которые только что перед этим говорили, что приняли в себя Бога, я увидел, что они один за другим предаются пьянству, ссоре, грязи, воровству и грабежу <...> они вправду пьянствуют и блюют, ссорятся и дерутся, грабят и бьют друг друга и хитростью и силою, от буйства кричат и прыгают, пляшут, свистят, прелюбодействуют хуже, чем

я видел у других; одним словом я убедился, что они делают всё наперекор тому, в чем их наставляли и что они обещались исполнить” [4: 70].

Еще более безотрадные картины Путник увидел в сообществе наставников христиан – священников, епископов, архиепископов, аббатов, настоятелей и т.д. Последних автор предлагает называть не духовными отцами, а “доходными отцами” [4: 82], так как они заняты реестром церковных доходов так сильно, что им недосуг наблюдать за подчиненными им священниками. Наблюдательный Путник – автор замечает угнетение других религиозных вероисповеданий со стороны господствующей церкви, бессмысленные распри между представителями различных вероисповеданий и те хитрости, которые идут в ход, чтобы добиться выгоды.

Особенно уничтожающую характеристику дает Путник сословию правителей, и, наверное, не случайно, повторюсь, именно эта глава вместе с главой о христианах не была допущена к публикации в русском переводе XIX в., хотя остальные главы в него вошли. Присмотревшись поближе к правителям, Путник замечает, что у каждого из них чего-нибудь не достаёт: “У некоторых не было ушей, которыми они могли бы выслушивать жалобы своих подданных, у других не было глаз, которыми могли бы видеть беспорядки перед собой, у третьих не было носа, которым могли бы вынюхивать плутовские противозаконные уловки своих чиновников, у четвертых не было языка, которым можно было бы говорить за бессловесных угнетенных <...>, многие даже не имели сердца, чтобы исполнить то, что указывает справедливость”. Сенаторские кресла занимали судьи с такими именами, как Себялюб, Златолюб, Малознай, Слухосуд, Легкомысл, Поспех, Коекак, а начальником над ними состоял Хочутак.

Еще более отвратительные сцены наблюдал Путник у трона наследственных владык – королей, князей. У их тронов господствовали лесть, низкопоклонство до отвратительности. Некоторые из окружающих троны, по словам Коменского, “даже лизали выплюнутую владыкой слюну и сопли, похваливая, что сладко” [4: 90].

Не надо продолжать, чтобы увидеть: в “Лабиринте мира <...>” Я. А. Коменский нарисовал страшную, уничтожающую, но в то же время правдивую картину общества той эпохи. И отчаяние овладевает Путником, когда он видит, что все превращено в свою противоположность: красота в уродство, правда в обман, искренность в фальшь, а труд церковников в мошенничество. И тогда Путник говорит: “Я тысячу раз выбираю смерть, чем быть здесь, где такое делается, лучше умереть, чем смотреть на несправедливость, фальшь, ложь, соблазны, жестокость. Поэтому уже и смерть для меня желаннее, чем жизнь”. И вот в эту минуту автор “Лабиринта <...>” слышит голос, трижды воззвавший к нему: “Вернись, откуда вышел – в дом сердца твоего, и закрой за собой дверь” [2: 40]. Путник послушался спасительного голоса свыше, но все-таки

для всех людей дверь, которую Коменский открыл шире, чем кто-нибудь это делал до него, – осталась открытой.

Вот эти линии, прочерченные еще очень молодым Коменским – ему было в момент написания “Лабиринта <...>” – 31 год, прошли через всю его жизнь и принесли ему славу не только основоположника научной педагогики, но и великого социального мыслителя. Выступая в 1992 г. в Братиславе на праздновании 400-летнего юбилея Я. А. Коменского Генеральный директор ЮНЕСКО Ф. Майор убедительно говорил о том, что уже при создании этой организации в основу её деятельности были положены идеи Я. А. Коменского – “принципы справедливости, демократии, толерантности, взаимопонимания и мира между народами” [5: 43].

### **Список литературы**

1. *Красновский А. А.* Ян Амос Коменский. М.: Государственное Учебно-педагогическое Издательство, 1953. 323 с.
2. *Милош В. Кратохвил.* Жизнь Яна Амоса Коменского. / Пер. с чешского Д. М. Прошунинной, Т. Н. Осадченко. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
3. *Я. А. Коменский.* Лабиринт мира и рай сердца (1623). / Пер. с чешского Ф. В. Ржига. Нижний Новгород, 1896.
4. *Я. А. Коменский.* Лабиринт мира и рай сердца (1623). / Пер. с чешского Н. П. Степанова. СПб, 1904.
5. *Federico Mayor.* Die UNESCO und Comenius. In: Werner Korthaase, Sigurd Hauff, Andreas Fritsch (Hg./Eds) “Comenius und der Weltfriede. Comenius and World Peace”. Berlin, 2005. P. 36–44.

### **SOCIAL AND POLITICAL MOTIVES IN THE CREATIVE HERITAGE OF JAN AMOS COMENIUS**

V. P. BORISENKOV

The article is devoted to the disclosure of socio-political views of Jan Amos Comenius, which, received the most complete reflection in his early work “The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart”. It is shown that the ideas embodied in this book went through all the creative work of Comenius and give grounds to consider him as an outstanding social thinker of his time.

*Key words:* idealism of faith, rational cognition, peacekeeping activity.

#### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Борисенков Владимир Пантелеймонович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова.

E-mail: vlad\_boris39@mail.ru

## **СХЕМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В «ДИДАКТИЧЕСКОЙ МАШИНЕ» ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО**

**А. В. БОРОВСКИХ**

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
e-mail: fro.mgu@mail.ru)*

Производится анализ работы Я. А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперёд», использующий современные схемы деятельности, понятие учебной деятельности и позиционный анализ. Результатом оказывается схема описываемой автором дидактической машины.

*Ключевые слова:* дидактическая машина, схема деятельности, позиционный анализ, учебная деятельность.

Настоящая работа посвящена исследованию классической работы Я. А. Коменского «Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперёд» [1], написанной в 1657 г., уже много позже «Великой Дидактики» и явно после начала работы над «Всеобщим советом об исправлении дел человеческих». По большому счёту, она является неким экстрактом, выжимкой его педагогической позиции, и поэтому к ней имеет смысл отнестись с особой тщательностью.

Не претендуя на всеобщность и многосторонность исследования этой работы, и не являясь специалистом по истории педагогики, автор, тем не менее, попробует внести в этот раздел науки свою скромную лепту в виде одного не вполне очевидного, хотя и тривиального соображения. Оно состоит в том, что история – это вещь, которую надо каждый день переписывать заново. «Каждый день» – это, конечно, преувеличение, но переписывать приходится. И не столько потому, что меняются какие-то политические предпочтения, сколько потому, что каждый раз, как только мы открываем в сегодняшнем, в настоящем что-то новое, мы немедленно начинаем различать это «новое» и в прошлом. И именно поэтому «новое» оказывается хорошо забытым (точнее, вовремя не понятым) старым, а историю приходится переписывать.

Конечно, в рамках данной работы речь о переписывании истории не идёт, но смысл представленного здесь результата – в том, чтобы отнестись к этой работе с позиции, определяемой различиями

сегодняшнего дня. И увидеть, что кое-что из этих различий мы обнаруживаем и там, в относительно далёком прошлом.

Переходя к содержанию рассматриваемой работы, нужно прежде всего подчеркнуть, что, конечно, нас не должна смущать метафора машины, использованная мыслителем. Ничего удивительного нет в том, что в эпоху, когда механика представляла собой образец человеческой способности к творению, встающей рядом со способностью божественной, а машина, соответственно, демонстрировала образец самого творения, – что именно механика и машина оказывались всеобщим образцом. Метафора есть метафора.

Но главное дело – в другом, в Методе. Методе, которому были посвящены размышления очень многих предшественников и современников Я. А. Коменского, да и более поздних авторов – Ф. Бэкона, Г. Галилея, Р. Декарта, И. Ньютона... В «механическом методе» искали ответы на свои вопросы мыслители, занимавшиеся и проблемами (ал)химии, и проблемами теплоты, и проблемами магнетизма, и проблемами души, и проблемами жизни. Поэтому в обсуждаемой работе имеет смысл прежде всего выделить то, что её автор говорит о методе.

«Механический метод» он представляет, как удовлетворение трёх главным условиям:

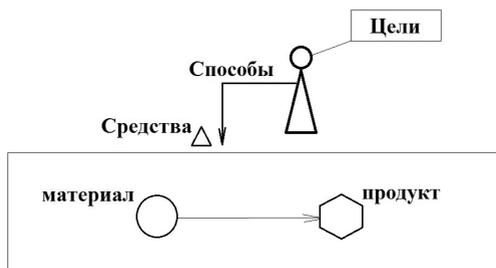
- наличие всех необходимых для этого принадлежностей,
- взаимно подчиненных одна другой и
- связанных столь крепким сцеплением, чтобы при движении одного все приходило в движение.

Вроде бы, с одной стороны – механистичность. Но, если отнестись к современной образовательной практике – то фиксация именно тех пороков (никуда не девшихся, как это ни странно, за прошедшие 350 лет), которыми и грешит образование. Это отсутствие чего-то явно необходимого, это дефекты в соподчинении одного другому и, наконец, наличие явного «люфта» в связях, приводящего к «размазанности» образовательного результата, делающей его почти что случайным.

И вот, автор рассматриваемой работы, стараясь избежать этих трёх пороков, строит «дидактическую машину». Из чего же она состоит? Оказывается, из очень простых вещей. Это

- твердо установленные цели,
- средства, точно приспособленные для достижения этих целей, и
- твердые правила так пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели.

Комбинация из этих элементов – «цели», «средства» и «способы» (как теперь обычно называют «правила действия») не может не вызвать ассоциаций с современной схемой, принадлежащей Г. П. Щедровицкому [2], которая известна как «схема деятельности» (см. рис. 1).



**Рис. 1.** Схема деятельности

Как мы видим, в этой схеме выделенная Коменским триада действительно представляет собой некий «рабочий орган», который, воздействуя на материал, превращает его в продукт. В принципе, это не может не радовать. Ведь, фактически, это означает некую безусловность идеи, её фундаментальность, её принципиальность. А если учитывать и то, что в методологической идеологии Г. П. Щедровицкого в схему включалось только то, чего *не может не быть*, то следует отсюда сделать заключение о том, что Я. А. Коменский действительно ещё 350 лет назад совершил серьёзную методологическую работу, выделив именно существенные стороны построения машины для обучения.

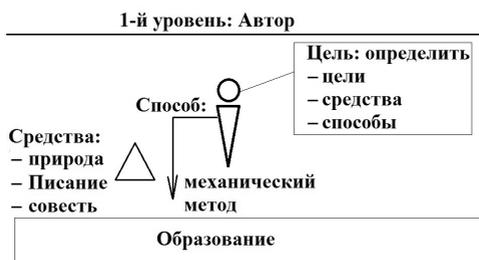
Но это пока – только базовая схема. А дальше – идёт достаточно длинное описание, в котором, вообще говоря, разобраться довольно сложно. Поскольку приведённая выше схема начинает как-то беспорядочно «прокручиваться» то в одну, то в другую сторону. Пройдёмся по тексту: «10. ... цель школ должна состоять в том, чтобы человек соответствовал своему назначению... 11. Но сюда же принадлежат и подчиненные цели: теория, практика, употребление вещей... 12. Та же природа показывает и средства, ведущие к указанным целям... 13. Наконец, та же самая природа предначертывает себе и школам также и правила для деятельности... 15. ... во-первых, я твердо устанавливаю универсальные цели... 16. Но какими средствами? Тем, что я открыл глаза на три книги божии: природу, Писание и совесть. Их именно имеют целью, к ним готовят все написанные мною для юношества сочинения... 17. Предписываемые и применяемые мной правила продвижения суть те же самые, которые предписывает сама природа, именно: чтобы все делалось посредством теории, практики и применения, и притом так, чтобы каждый ученик все изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начинал все применять... 24. Твердо установленная цель механического метода тройкая: знание, деятельность, речь, т.е. все правильно познавать, все хорошее уметь правильно исполнять и то, что необходимо, уметь сообщать другому. Так как

отдельные предметы содержат в себе многое и различное, то этот механический метод требует так поставить дело, чтобы все подлежащее изучению изучалось: 1) легко, 2) скоро, 3) основательно. 1. Легко, чтобы не запугивать чем-либо умы, а скорее привлекать их. 2. Скоро, так как нам приходится изучать гораздо больше, нежели нашим предкам, между тем как времени жизни нам отмерено меньше, чем им, и так как жизнь должна быть проведена не в учении, а в деятельности. 3. Основательно, чтобы мы в этот старческий век мира действительно знали то, что знаем, а не только думали, что знаем... Средства, могущие привести нас к этому, суть: три универсальных объекта, которые научают нас всему, три главных субъекта, которые в нас образуются, и тройное орудие этого образования. 26. Три универсальных объекта, созерцаемые которые мы потом открываем в себе мудрость, суть: Бог, мир, человек... 27. Три [стороны] особенно должны подлежать в нас образованию: ум, воля и способности к действию... 28. Орудий для этого образования также три: чувства, разум и изложение, или Откровение... 31. Первое правило должно быть таково: мы должны применять вещи в таком порядке, в каком Бог создал их, или как они обычно следуют одна за другой, или одна другой предшествуют, а не в ином порядке... 32. Между предметами знания первое место занимает мир, созданный прежде всего, затем человек, введенный в уже готовое зрелище мира, и, наконец, обращенный к нему голос божий, раздавшийся уже в раю, а потом неоднократно в Писании... 33. Между субъектами образования первое место опять-таки занимает ум, второе – воля, третье – способности к деятельности, так как ум освещает путь воле, а воля повелевает действиям! ... 34. ... более известное следует изучать прежде, затем менее известное и, наконец, самое неизвестное...».

Мы так подробно процитировали текст, чтобы показать, что простое использование схемы деятельности приводит нас в полное замешательство относительно того, что же в этой машине цель, что – средство, а что – способ. То цели одни, то другие. То «теория, практика и применение» выступают целью, то способом. Получается полная путаница. Как же быть? Вот здесь оказывается полезной ещё одна проекция из настоящего в прошлое. Попробуем мысленно сопоставить современную систему образования с деятельностью Я. А. Коменского, и попытаемся ответить на вопрос, кто он в этой системе? Учитель? Директор школы? Зав. районо? Министр образования? Реформатор?

Естественно напрашивающийся ответ на этот вопрос – что он совмещал в себе все эти позиции. А значит, нам надо научиться их различать и в тексте. Ибо цели учителя и цели министра, согласитесь, разные. Итак, возвратимся к тексту вновь, и произведём позиционную схематизацию (позаимствованную нами у того же Г. П. Щедровицкого [3]): выделим позиции а) управленца, реформатора образования (а возможно,

и не только образования, ведь «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих» уже пишется!); б) организатора образования; в) учителя; г) ученика. Начнём сначала и увидим, что автор на самом деле начинает именно с первой позиции – управленческой, и говорит именно о целях, которые он ставит перед собой как реформатор. Соответственно, он обсуждает и средства, и способы действия с этими средствами. Изобразим их на схеме, учитывая, что «материалом» для реформатора является сама система образования (см. рис. 2). Нетрудно видеть, что в этой схеме цели вполне согласуются со средствами, а средства – со способом их употребления (напомним, что «механический метод» означает, что есть все необходимое, соподчиненное надлежащим образом и прочно связанное, как мы сейчас сказали бы, в единую систему).



**Рис. 2.** Первый уровень – управленческой деятельности

Продолжим наш анализ. Следующий слой целей, который он упоминает – это цели явно не управленческие, а образовательные: «10. Тогда-то станет ясно, что цель школ должна состоять в том, чтобы человек соответствовал своему назначению, т.е. чтобы он получил образование во всех тех пунктах, которые совершенствуют человеческую природу. Он должен быть способен сделаться таким, чтобы управлять теми вещами, обладание которыми ему обещано (Быт. 1, 28); он создан, чтобы разумно управлять самим собой и действовать, руководясь разумной и свободной волей, жить разумно, спокойно и пристойно, для взаимных услуг с ближними и, наконец, ходить незапятнанным перед Господом и ожидать величайшей награды, именно – от самого Бога (Быт. 15, 1 и 17, 1) ...».

Снова возьмём схему деятельности, и наполним её следующим слоем целей, средств и способов их употребления (рис. 3.). Как видно, всё получается и разумно, и логично! Думаю, было бы неплохо, если бы современные «проектировщики образования» следовали этой схеме – может, наше образование стало бы не хуже финского или тайваньского.

Продолжим нашу работу. Третий слой целей: «11. Но сюда же принадлежат и подчиненные цели: теория, практика, употребление вещей.

Ибо все, что ни приходится делать нашей природе, она желает, стремится, пытается узнать под собственным же ее руководством, стремится к умению это выполнить и воспользоваться своими знаниями и умениями. Отсюда следует, что школы, движимые и исполненные потребностями природы, должны учить: 1) теории, 2) практике и 3) употреблению всех хороших и полезных вещей. Это значит, что они везде и всегда должны учить: 1) что, чем, как что-нибудь существует, чтобы понимание вещей нигде не встретило препятствия; 2) как в точности происходит, чтобы уметь воспроизвести подобное; 3) чему служит это знание и умение, чтобы предусматривать подходящее употребление каждой вещи...».



**Рис. 3.** Второй уровень – организационной деятельности

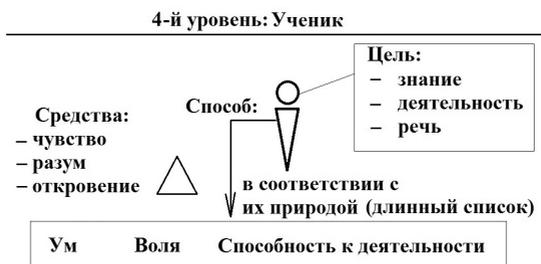
Если задаться вопросом, к какой позиции относятся эти цели, то ответ будет, очевидно, однозначным: это – позиция педагогическая, позиция учителя. Соответственно выстраиваются и те средства, которыми пользуется учитель, и те способы, которыми он в своей деятельности пользуется (рис. 4).



**Рис. 4.** Третий уровень – педагогической деятельности

И, наконец, последний «пакет» целей: «24. Твердо установленная цель механического метода троякая: знание, деятельность, речь, т.е. всё правильно познавать, все хорошее уметь правильно исполнять и то, что

необходимо, уметь сообщать другому. Так как отдельные предметы содержат в себе многое и различное, то этот механический метод требует так поставить дело, чтобы все подлежащее изучению изучалось: 1) легко, 2) скоро, 3) основательно. 1. Легко, чтобы не запугивать чем-либо умы, а скорее привлекать их. 2. Скоро, так как нам приходится изучать гораздо больше, нежели нашим предкам, между тем как времени жизни нам отмерено меньше, чем им, и так как жизнь должна быть проведена не в учении, а в деятельности. 3. Основательно, чтобы мы в этот старческий век мира действительно знали то, что знаем, а не только думали, что знаем». Наверное, уже нет смысла обсуждать, кому нужны «знание, деятельность и речь», кому нужно изучать «легко, скоро, основательно». Очевидно, что тут мы имеем дело с целями, средствами и способами учащегося (см. рис. 5). Обратим внимание, что только на этом уровне Я. А. Коменский начинает обсуждать не только цели, средства и способы, но и материал! Что подлежит образованию, что преобразуется, что должно стать предметом? Ум, воля и способность к деятельности!



**Рис. 5.** Четвёртый уровень – учебной деятельности

Следует отметить один важный момент: у Коменского материалом учебной деятельности оказывается совсем не математика и не география, а ум, воля и способность к деятельности. Сопоставим это с понятием учебной деятельности у Д. Б. Эльконина [4], тоже, сравнительно с Коменским, нашего почти современника. Оно включает:

- учебную задачу, т.е. задачу, направленную на изменение субъекта (объект здесь играет только роль средства), в начальной школе – на усвоение или овладение школьниками теми или иными способами действий, в более старшем возрасте – преобразования имеющихся представлений, формирования средств управления своим поведением и др.;
- учебные действия, т.е. действия по освоению способа действия на том или ином предметном материале;
- действие контроля, в начальной школе – в сопоставлении воспроизводимого ребенком действия и его результата с образцом, в более старшем возрасте – в соответствии производимых операций правилам;

• действие оценки, состоящее в том, что ребенок определяет, действительно ли им решена учебная задача, действительно ли он овладел требуемым способом действия настолько, чтобы в последующем использовать его при решении других задач.

Главное в этом понятии – направленность и задачи, и действия не на «учебный материал», а на изменение самого субъекта. Именно этим учебная деятельность отличается от любой другой, именно в этом пункте проявляется её специфичность. Нетрудно видеть, что «учебная деятельность» у Коменского имеет тот же отличительный признак, и поэтому можно с полным правом сказать, что схема описывает именно учебную деятельность в современном смысле этого слова.

Ну что же, а теперь можно и «собрать» все эти схемы в одну. Что мы получим? То, что хотел представить нам автор – Дидактическую Машину. Точнее, её схему (рис. 6).

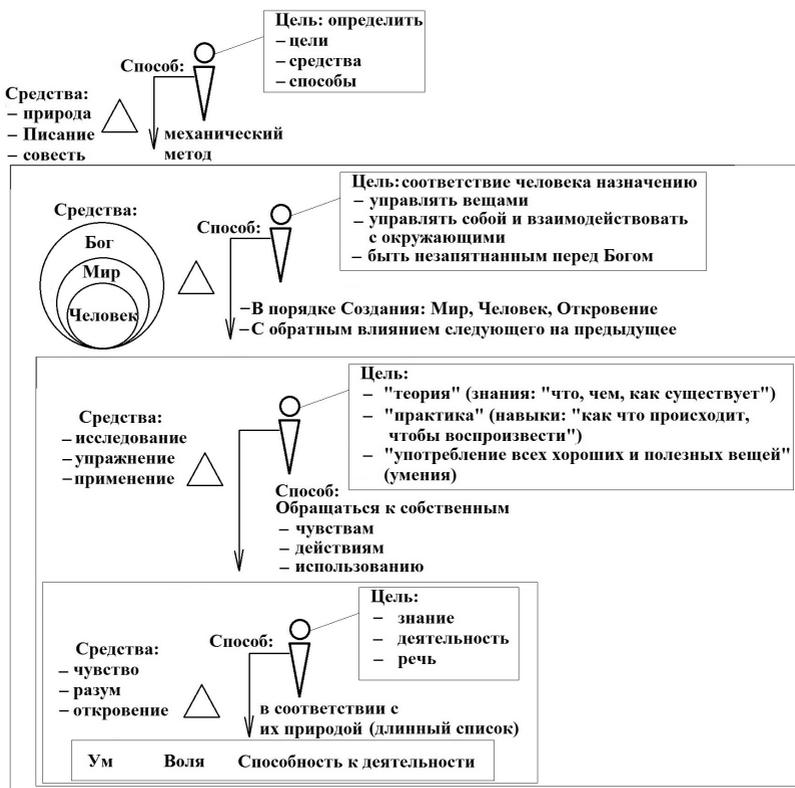


Рис. 6. Дидактическая машина

Таким образом, использование схемы деятельности и позиционного анализа позволило нам фактически восстановить по описанию тот конструкт, который хотел нам представить автор. Несмотря на явную сложность, он, с одной стороны, вполне доступен для анализа и оперирования, а с другой – видна его схематичность и необходимость наполнять соответствующие элементы конкретным содержанием.

Хотелось бы отметить ещё один момент. Почему-то современные авторы, пишущие про инновации в образовании, не упускают возможности «лягнуть» Коменского за «традиционную» педагогику – дескать, это он сделал так, что учителя «талдычат» своё, а ученики знай зубрят «проталдыченное». По этому поводу хотелось бы процитировать один фрагмент, уже из «Великой Дидактики» [5]: «... если учителя слушают немногие, то что-либо легко может ускользнуть от внимания всех, а если слушают многие, то каждый воспринимает, сколько он может, и в дальнейшем всё это легче воспроизвести и сделать общим достоянием, так как один ум помогает другому, одна память помогает другой». Этот, вроде бы небольшой, фрагмент показывает, что Я. А. Коменский, обучая одновременно сотни учеников, при этом делает ставку на интерактивность, на взаимодействие учащихся между собой, на то, что «один ум помогает другому». И в этой ситуации разговор о пассивности учеников в системе Коменского говорить не приходится. А «традиционное обучение» – скорее отступление от принципов «Великой Дидактики» по всем пунктам, чем её воплощение.

И ещё одна цитата, теперь уже из «Дидактической машины»: «17. Предписываемые и применяемые мной правила продвижения суть те же самые, которые предписывает сама природа, именно: чтобы всё делалось посредством теории, практики и применения, и притом так, чтобы каждый ученик *всё изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начинал все применять*. У своих учеников я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении, как единственную основу для достижения прочного знания, добродетели и, наконец, блаженства». Обратим внимание на выделенное нами курсивом. И сравним с главным принципом деятельностной педагогики: «Единственной непосредственной причиной любых (педагогически обусловленных) изменений в мышлении человека, в его сознании, в его психике является только его собственная деятельность». Не правда ли, у этих двух мыслей – кровное родство, хотя написаны они с промежутком в 350 лет.

Завершая эту работу, мы хотели бы ещё раз подчеркнуть, что нашей целью являлось не столько собственно исследование самой работы Я. А. Коменского, сколько демонстрация того, как проекция современных представлений на исторические тексты помогает лучше понять глубину и мощь мысли, в них выраженной.

## Список литературы

1. *Коменский Я. А.* Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперёд (URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st011.shtml> 08.09.2017).
2. *Щедровицкий Г. П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. / Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. С. 233–280. (URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/gus/7508.09.2017>).
3. *Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. Культ. Полит., 1995. С. 115–142.
4. *Эльконин Д. Б.* О структуре учебной деятельности // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
5. *Коменский Я. А.* Великая Дидактика // Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989. 419 с.

## LEARNING ACTIVITIES DIAGRAM IN THE «DIDACTIC MACHINE» BY JAN AMOS OF COMENIUS

A. V. BOROVSKIKH

An analysis of the work of Ya. A. Comenius «Exit the school labyrinths, or Didactic machine, in accordance with a mechanical method designed to ensure that in the affairs of learning and teaching not to linger on the spot, but to go forward», using modern activity diagram, the concept of learning activity and position analysis. The result is the scheme of the didactic machine described by the author.

*Key words:* didactic machine, activity diagram, position analysis, educational activity.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Боровских Алексей Владиславович* – доктор физико-математических наук, доцент, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. 8–910–459–92–80.

E-mail: bor.bor@mail.ru

## **ИДЕИ, ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИП ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ ВОСПИТАНИЯ**

Л. В. ПОПОВ

(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Статья посвящена изучению развития идей и представлений о «сообразности» воспитания природным явлениям и процессам и роли Я. А. Коменского в создании принципа природосообразности.

*Ключевые слова:* воспитание, обучение, принцип природосообразности.

*«Все происходит благодаря саморазвитию,  
насилие чуждо природе вещей»  
(надпись на фронтисписе «Великой дидактики»)*

Ян Амос Коменский

*«Учитель – помощник природы,  
бороться с натурой – напрасное дело»*

Ян Амос Коменский

Несмотря на то, что современная официальная коллективная мысль человечества с упорством, достойным лучшего применения, продолжает направлять все мировое сообщество по пути, начертанному в Концепции устойчивого развития, реалии жизни человека на Земле и жизни самой Земли заставляют нас искать другие пути. А реалии эти в том, что растет неустойчивость. Это отражается в неустойчивости и аномалиях в погодных процессах, в климатических изменениях, в обострении экологических и ресурсных проблем, в росте напряжения экономического, политического и даже военного характера между странами. Обостряются старые раны и обиды между народами и странами, растет число желающих разрушить прежние экономические и даже государственные союзы и т.д. Не лучше обстоит дело на культурных и социальных фронтах. Думаю, лучше даже не начинать их перечисление – их слишком много.

Когда начинают рассуждать о причинах роста такого рода напряжений, то чаще всего говорят о демографических проблемах, о кризисе духовности, об уходе от традиционных ценностей и подмене моральных ценностей материальными, о последствиях мировой экспансии идеологии общества услуг, о потребительском отношении к природе, о безудержном росте потребления. Поиск «рецептов выздоровления»,

к сожалению, не слишком часто затрагивает самую важную для решения всех этих проблем сферу деятельности – сферу образования и воспитания человека. Но может быть в таких поисках последовать заветам Конфуция об опоре на прошлое. Может быть, стоит снова обратиться к великому достижению человеческой мысли – к принципу природосообразности Коменского. Представляется, что современное прочтение этого принципа совместно с принципом культуросообразности другого великого педагога Дистервега позволит более эффективно корректировать сегодняшние планы по переустройству мира и по возвращению человека к гармонии с самим собой и с Природой.

Совершим сначала небольшой экскурс в историю становления и развития идей о природосообразном воспитании. Идеи или (как образно пишут некоторые авторы) «зародыши» идей о необходимости вести воспитание согласно законам природы и в соответствии с природными возможностями самого человека родились в глубокой древности. Интересный и содержательный обзор формулирования представлений о природосообразности воспитания, начиная со времен первобытно-родовых обществ, дан в работе Г. Ю. Беляева [1]. В частности, автором отмечается природосообразный характер древнего общинного воспитания, а также религиозное отражение идей природосообразности, «отрафлексированных религиозной традицией кодексов воспитания целых народов, таких, как Тора (Назидательное учение Закона), Веды, Авеста, Трипитака, Талмуд, Коран» [1: 52].

Природосообразные воззрения получили развитие в период Античности в Европе, а также в Китае и Индии. Причем постепенно формирование этих идей приобретало философский характер на основе, в частности, представлений о единстве природы, жизни и воспитания. Вот лишь некоторые имена «про-родителей» педагогического принципа природосообразности.

Уже во времена великого математика, философа, педагога и победителя (в кулачном бою) Олимпийских игр Пифагора (580–500 гг. до н.э.) образование в греческих городах-полисах стало делом государственным, а воспитание рассматривалось как совершенно необходимый элемент формирования достойных свободных граждан. Основой образования у пифагорейцев являлось нравственное воспитание на базе единства природы, общественной и духовной жизни. А целью нравственного воспитания было нравственное совершенство и достижение согласия с природой.

Педагогические идеи Конфуция (551–479 до н.э.), в том числе идея о необходимости нравственного самосовершенствования человека, были самым тесным образом связаны с его представлениями по вопросам этики и основам государственного управления. Согласно Конфуцию, правильное воспитание (с обязательным учетом социального статуса

воспитуемых) являлось самым важным фактором человеческого становления и существования. Конфуций считал, что все природное в человеке – это материал, из которого можно создать идеального человека при правильном воспитании. Однако он не считал возможности воспитания всеобъемлющими, так как люди от рождения по природе своей очень различаются, различны и их возможности к восприятию знаний. Поэтому при воспитании и обучении нужно это учитывать.

В произведениях древнегреческого философа, создателя атомистической теории Демокрита (460–370 до н.э.) можно встретить соображения о необходимости строить воспитание согласно природе ребенка, для характеристики которой он ввел понятие «микрокосм». Этим он постулировал единство природы человека и Природы, Космоса. Он говорил, что обучение должно вестись с учетом природных способностей детей, что только обучение дает человеку возможность обрести тот облик, который и был заложен в него природой. Демокрит рассматривал природную любознательность детей как источник и фактор их развития. Он говорил о крайней желательности приучения, а не принуждения к труду, говорил о труде как самом важном условии воспитания, об избегании дурных примеров и необходимости постоянных упражнений в нравственных поступках. Он считал, что важная задача воспитания – получение знаний о природе. А знания эти помогают разрушить суеверия и предотвратить человека от ошибочных поступков.

В трудах еще одного выдающегося древнегреческого мыслителя Аристотеля (384–322 до н.э.) содержится множество высказываний, посвященных вопросам воспитания. Природосообразность как основа развития человека следовала из признания Аристотелем того, что изменение природы любой вещи проистекает из её сущности. Поэтому сущность человека раскрывается в процессе развертывания его внутренней, природой установленной программы. А поскольку человек являлся частью природы, то его воспитание должно вестись по общим для природы и человека законам. Причем воспитание настолько это возможно должно восполнить ребенку то, что ему не досталось от природы.

Аристотель определил цели воспитания – формирование человека волевого, деятельного и самостоятельного. Он разработал возрастную периодизацию и охарактеризовал методы воспитательной работы для каждого возрастного периода. Требование Аристотеля – в воспитании следовать за природой – лежит в основе многих педагогических теорий и концепций. Так, например, современный возрастной подход в воспитании, заключающийся в использовании знаний о физиологических, психических и социальных закономерностях развития личности, безусловно, развивается на базе гениальных идей Аристотеля о природосообразности воспитания. Развитие природы ребенка по Аристотелю

должно вестись преимущественно через умственное воспитание, через развитие его разума.

Среди значимых в Древнем Риме педагогов, в работах которых ярко представлены идеи природосообразности, можно выделить Марка Фабия Квинтилиана (ок. 35 – ок. 96). Он был не только выдающимся учителем риторики – автором знаменитого сочинения «Наставление оратору», но и видным теоретиком образования. Квинтилиан, в частности, вменял в обязанности учителя выявление природных особенностей ребенка – кто к чему способнее – и их учет при его развитии. Нельзя не упомянуть здесь и предшественника Квинтилиана, знаменитого римского политического деятеля Марка Туллия Цицерона (106–43 до н.э.), очень четко, кратко и образно выразившего смысл своего представления о природосообразности: «Если будем следовать за природой, как за вождем, мы никогда не заблудимся».

В связи с невозможностью в данной статье охватить весь путь становления и развития идей о природосообразном воспитании опустим значительный по времени (около 1500 лет) исторический период. В эти времена представления о природосообразном воспитании античности претерпевали существенные изменения в ходе становления христианских воззрений на природу человека. Много очень интересных идей, связанных с рассматриваемыми вопросами, появлялось в этот период и в Китае, и в разных регионах мира, в которых шло активное становление мусульманской культуры и формирование исламских воспитательных традиций.

Перейдем сразу к периоду Нового времени, когда по целому ряду причин, связанных и с изменением социально-экономических устоев, и со становлением рационального научного знания, идея природосообразного воспитания обретает новое звучание.

Известный немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635) активно разрабатывал реформы современной ему школы, включая идеи о преподавании на родном языке. В его «Всеобщем обучении по способу Ратихия» (1619) и других произведениях содержится много интересных предложений, нацеленных на изменение содержания образования, на использование новых методов обучения и на организацию новой школы. Фактически В. Ратке подошел к обоснованию целого ряда общих дидактических идей, выраженных им в форме положений, которыми должен руководствоваться школьный учитель. Интересно, что среди восьми главных дидактических положений на первом месте стоит следующее положение: «обучение должно протекать в соответствии с ходом природы, не нарушая его» [2: 98]. Поэтому, думаю, что именно Фольфганга Ратке нам следует признать пионером среди педагогов Нового времени в использовании идеи о природосообразности в качестве одной из основ своего педагогического учения.

Великий чешский педагог и философ Ян Амос Коменский (1592–1670), труды и мысли которого находят сегодня – почти четыре века спустя после написания его главных сочинений – все больший резонанс в широком научном (и не только педагогическом) дискурсе, безусловно, принадлежит к когорте самых знаменитых педагогов мира. Именно Коменского большинство из историков педагогики называет автором принципа природосообразности, который проистекал из его «естественного метода образования», основанного на идее подражания природе. Представления о единстве и органической связи всего в мироздании, о том, что отдельные части несут в себе образ общего, составляют суть пансофической концепции Коменского. Эта концепция лежит в основе и его педагогической системы. На представлениях о единстве законов природы, о необходимости привести педагогическую деятельность и её законы в соответствие с законами природы базируется, в частности, идея Коменского о четырех стадиях обучения. Причем то, как оценивает великий педагог роль такой «сообразности» в решении проблем, стоявших перед школьным образованием, можно понять из названия работы Коменского, где и рассматриваются эти вопросы. А название этого труда – «Выход из школьных лабиринтов».

Общие принципиальные соображения «о следовании природе» в воспитании и обучении ярко и образно раскрываются Коменским на многочисленных примерах, подробно описанных в учебниках и учебных пособиях по педагогике. Именно на аналогиях с этими естественными закономерностями жизни растений и животных, движением облаков, на аналогиях с непрерывностью, периодичностью, последовательностью и своевременностью природных процессов и т.д. Коменский и обосновывает свои дидактические положения. Поэтому считаю в целом оправданным мнение, высказанное в упомянутой уже статье Г.Ю. Беляева: «Именно Я. А. Коменский (и, видимо, впервые в истории науки вообще и педагогики как ее части) вывел основания дидактики, то есть теории обучения из основных представлений о природосообразности воспитания (а не наоборот!)» [1: 53].

Хотел бы только обратить внимание на наличие несколько других взглядов для характеристики особенностей методов выведения Коменским своих педагогических постулатов и правил. Речь идет об эволюции взглядов автора «Великой дидактики»: от – основанных на сравнении с природными и другими процессами, и до – преимущественно дедуктивного обоснования педагогики, её выведения из аксиом и основных положений. Анализ причин такой эволюции взглядов, как своеобразного проявления «поворота теории познания от сенсуалистического эмпиризма к гносеологическому рационализму», дан Б. М. Бим-Бадом в его Комментарии к «Аналитической дидактике» – десятой главе «Новейшего метода языков» Я. А. Коменского [3].

Еще одним следствием представлений о «великой сообразности» стала идея Коменского о том, что природная основа в человеке обладает подобно другим природным объектам некой самодвижущей силой. Поэтому в человеке заложены природные основания для активности и самостоятельной деятельности, нужно только помочь ему в познании законов природы и сделать его деятельность осмысленной. Своеобразным отражением данного принципа природосообразности в воспитании можно считать и признание педагогом природного равенства людей. Из этого и с учетом гуманистической направленности педагогики Коменского проистекала его идея «учить всех всему», а также требование обеспечить всем людям возможность для достойного развития (обучения и воспитания). Но в слове «возможность» заложено, на мой взгляд, очевидное понимание педагогом факта различия в природных задатках людей.

Из признания Коменским присущей детям природной склонности или влечения к деятельности и наличия у них определенных природных задатков логично следовали и его заключения о необходимости в процессе обучения всячески поощрять эти влечения с тщательным учетом специфики этих задатков. Великий чешский педагог предложил и определенную последовательность действий, дававшую возможность эффективно реализовать процесс обучения. На первом этапе дети (через развитие чувств) должны были знакомиться с предметами и явлениями окружающего их мира. И только потом можно было переходить к этапу усвоения образов окружающего их мира, а также этапу активных действий, основываясь на уже полученных знаниях.

Подобная последовательность в учебных и воспитательных действиях должна была быть согласована с предложенными Коменским этапами взросления человека (четыре этапа по шесть лет) – детством, отрочеством, юностью, возмужалостью. А каждому этапу соответствовала своя ступень образования – материнская школа, школа родного языка, гимназия и академия. Причем только высший академический уровень образования, по мнению Коменского, должен был полностью финансироваться государством.

Интересно, что даже в названиях глав в произведениях Коменского громко звучит тема природосообразности. Так, Глава 14 его «Великой дидактики» имеет вот такое название – «Точный порядок для школы и притом такой, который не в состоянии были бы нарушить никакие препятствия, следует заимствовать у природы» [4]. Причем начинается глава с утверждения – «основы искусства следует искать в природе». Разумеется, речь идет об искусстве «всему учить и всему учиться». Выводя в этой главе «заключение о подражании природе при создании теории дидактики», Коменский указывает и на конкретные затруднения, из-за которых обучающийся может не достичь искомых вершин,

и на то как «эти препятствия можно разумно устранить». Причем речь идет не только о «развитии ума, для того чтобы он легко постигал вещи», но и об «установлении, вместо шаткого наблюдения, какого-нибудь твердого основания, которое бы не вводило нас в заблуждение». Представляется, что в качестве такого основания может и должен выступать принцип природосообразности Коменского.

Вопрос о том, почему именно принцип природосообразности (а не идеи, не представления, и даже не концепции природосообразности) должен быть положен в качестве «твердого основания» является очень важным. Поэтому обратимся сначала к смыслу самого этого понятия «принцип». Понятие «принцип» (от лат. *prīncipiū* – первоначало, основа) включает в себя не только базовое значение – исходное, основное положение какой-либо идеи, концепции, теории, учения, науки. Это понятие включает в себя и некое правило, руководство к деятельности, к обязательности учета фундаментальной идеи, лежащей в основании данного принципа, во всех видах и формах теоретической и практической деятельности. Предполагается, что твердое и последовательное следование принципу позволяет оптимальным образом достигать намеченных целей.

Если говорить о принципах воспитания или педагогических принципах, то речь, прежде всего, должна идти о своде базовых идей и ценностных основах воспитания, которые и определяют цели, средства, методические постулаты и методы воспитания, а также характер и особенности взаимодействия субъектов педагогического процесса. И поскольку именно Яном Амосом Коменским были предложены не только наиболее конкретные формулировки для различных отражений идеи природосообразности в теории и практике воспитательной деятельности, но и разработаны многочисленные полезные рекомендации методического типа – фактические руководства к деятельности – необходимо признать его первым подлинным автором принципа природосообразности.

В последующие века важный вклад в развитие принципа природосообразности воспитания внесли многие видные деятели педагогического сообщества. Вот лишь некоторые имена: Джон Локк (1616–1704), Жан-Жак Руссо (1712–1778), Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), Фридрих Вильгельм Август Фребель (1782–1852), Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790–1866), Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870). Вопросы, связанные с обсуждением представлений о природосообразности воспитания можно встретить и в произведениях других педагогов. К сожалению, в рамках данной статьи рассмотреть их идеи и представления о природосообразности не возможно. Но если попытаться сделать некоторый общий вывод из анализа работ многих известных педагогов, то можно отметить важность принципа

природосообразности как методологического фундамента, на основе которого (или с учетом которого) формировались подходы, определявшие содержание и организационные формы образования.

А что сегодня? Что вкладывают в понятие природосообразности современные исследователи, работающие в самых разных научных направлениях, но так или иначе затрагивающие проблематику природосообразности воспитания? Если исходить из базовой идеи, лежащей в основе принципа природосообразности – идеи о единстве природы и человека – то рассмотрению должно подвергнуть огромный пласт достижений современных наук. Многое, из того, что касается развития научных представлений о природных системах (от микро- и до космологического уровня), о собственно природе человека и о его взаимодействии с окружающей средой, может быть рассмотрено через «призму природосообразности». И вот тогда приходит настоящее осознание величия принципа природосообразности как одной из методологических основ построения передовых современных и будущих педагогических теорий и систем, способных, наконец, создать условия для мирной и процветающей жизни человека в гармонии с природой. Очень интересно, что почти 200 лет тому назад (в 1832 г.) при совсем другом уровне научных знаний выдающимся немецким педагогом А. Дистервегом было сделано гениальное предсказание. Он сказал следующее: «Принцип природосообразности вечен и неизменен, как неизменны назначение и природа человечества» [5].

Коснемся лишь некоторых направлений исследований, детализирующих применение принципа природосообразности. Так, данный принцип является основой, на которой в рамках онтологической парадигмы делается попытка объединить формирование и реализацию целостности индивидуальности человека. В частности, автор работы [6] В. А. Герт констатирует, что: «реализация принципа природосообразности помогает педагогу осуществлять синергетические функции целостности события сообразно природе со-отношений внутри него, определяющих направленность образовательных процессов». А направленность образовательных процессов к целостности и полноте события по В. А. Герту «природосообразна и поэтому содержит в себе предпосылки всеобщности педагогической деятельности».

Цельный ряд работ посвящен обсуждению вопроса о необходимости перехода при обсуждении комплекса вопросов о природосообразности от слова «принцип» к слову «парадигма». Такую точку зрения высказал А. А. Жуков [7], доказывая адекватность соответствующей замены. Автор исследования утверждает, что, по его мнению, стремление «унифицировать многообразие концепций природосообразности... возможно, однако, не через слово «принцип»». В данной статье приводится следующее определение: «парадигма природосообразности – это

совокупность убеждений, ценностей и методологических средств, в основе которых лежит стремление воспитать и обучить конкретного ребенка сообразно законам природы, основываясь на его природных способностях, потребностях и свойствах личности» [7: 167].

Принимая в общих чертах возможность такого рода «адекватной замены» слова «принцип» на слово «парадигма», хотел бы отметить следующее. Приводимые автором статьи [7] трактовки самого термина «парадигма» [8: 11–12] и [9: 12] нацелены на научно-исследовательскую деятельность и при желании могут быть найдены достаточно «адекватные» соответствующие смыслы и при анализе многочисленных определений термина «принцип». Кроме того, выскажу предположение, что дальнейшее развитие теоретической мысли может преодолеть и подобный парадигмальный (в смысле Т. Куна) уровень рассмотрения вопросов природосообразности. Внимание исследователей может привлечь, например, методология научно-исследовательских программ И. Лакатоса. Возможно, кто-то оценит мое предположение как шутку. Но, как говорят – в каждой шутке есть доля шутки. Между тем, несомненной заслугой автора статьи [7] является успешная, на мой взгляд, попытка систематизировать разнообразные взгляды, трактовки и концепции природосообразности, а также провести анализ современных определений принципа природосообразности.

Интересно, что использование слова «парадигма» применительно к рассматриваемым нами вопросам становится достаточно популярным явлением в современном российском педагогическом дискурсе. Так, например, профессор А. В. Кулик пишет о «смене природоохранной парадигмы» в рассматриваемом нами контексте, а в статье «Российское образование: в плену противоестественной методологии» этого же автора целый раздел посвящает «Педагогике природосообразности» [10, 11]. Соглашаясь с тезисом профессора А. В. Кулика о необходимости максимального повышения статуса педагогического принципа природосообразности Я. А. Коменского до «всеобъемлющего, фундаментального принципа человеческого бытия», все-таки не могу согласиться с некоторыми мыслями, высказанными автором работы [10]. В частности, профессор А. В. Кулик утверждает, что: «Природа не нуждается (и никогда не нуждалась) в чьей либо помощи и защите. Природа самодостаточна, у нее всё есть, она вполне способна сама постоять за себя. Биосфера существовала и процветала на Земле во всем невиданном нами великолепии многие сотни миллионов лет, прежде чем в ней появился человек. Сама постановка вопроса охраны в принципе оскорбительна для Природы».

Вот несколько соображений. Во-первых, если говорить о жизни на Земле и о биосфере, то по современным представлениям речь должна идти не о сотнях миллионов лет, а о 3,5–4 млрд. лет. И это только

усиливает высказанное утверждение о «живучести жизни» на Земле. Во-вторых, говорить о «процветании» биосферы можно с определенными оговорками, имея в виду глобальные катастрофы, сопровождавшиеся вымиранием значительного числа живых существ. Да и сегодня появляется все больше научных данных о возрастании рисков для Природы Земли, в том числе рисков, связанных с несообразной природодеятельностью человека. И в-третьих, думаю, что нет ничего оскорбительного для природы в постановке вопросов и успешных действиях, нацеленных на охрану, защиту и помощь природным объектам. Вопрос в том, чтобы тщательно проработанные конкретные практические мероприятия реально ограничивали бы негативные для Природы Земли и самого человека последствия антропогенной деятельности. А разработать такие мероприятия и природосообразно откорректировать деятельность человека – и вот здесь я хотел бы полностью поддержать профессора А. В. Кулика – нельзя без перехода на идеологию природосообразности.

Последовательное развитие Коменским своей знаменитой фразы «учить всех всему» приводит его в «Пансофии» – «Всеобщей мудрости» (третьей части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих») к пониманию образования, как средства улучшения человечества, как средства разрешения споров, прекращения войн и развития сотрудничества между народами. Ведь одинаковые знания «всех обо всем», по его мнению, неизбежно должны привести именно к такому благоденствию и благополучию. Возможно, это оптимистическое педагогическое предвидение Яна Амоса Коменского будет реализовано в будущем.

## **Список литературы**

1. *Беляев Г. Ю.* Эволюция представлений о природосообразности обучения в контекстах изменения теории воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2015, № 2. С. 50–57.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
3. *Бим-Бад Б. М.* Комментарий. Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1982. С. 645–646.
4. Цит. по: *Коменский Я. А.* Дидактические принципы (отрывки из «Великой дидактики»): Со вступительной статьей проф. А. А. Красновского. М: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА

РСФСР, 1940. (URL: [http://pedlib.ru/Books/2/0363/2\\_0363-26.shtml#book\\_page\\_top](http://pedlib.ru/Books/2/0363/2_0363-26.shtml#book_page_top) 05.09.2017)

5. *Диестервег А.* «О природосообразности и культуросообразности в обучении». (URL: <http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/DiesterwegAdolfNatureAndCulture.htm> 05.09.2017)

6. *Герт В. А.* Целостность со-бытия индивидуальности человека и принцип природосообразности // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 37–42. (URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnost-so-bytiya-individualnosti-cheloveka-i-printsip-prirodosoobraznosti>. 05.09.2017)

7. *Жуков А. А.* Природосообразность в терминах и определениях // Наука и Школа. 2017, № 2. С. 163–168.

8. *Соловцова И. А.* Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2008, № 6. С. 11–15.

9. *Кун Т.* Структура научных революций / пер. с англ. И. З. Налетова. М.: Прогресс, 1977. 304 с.

10. *Кулик А. В.* Смена природоохранной парадигмы. (URL: <http://albercul.livejournal.com/716.html> 05.09.2017)

11. *Кулик А. В.* «Российское образование: в плену противоестественной методологии» (интернет-журнал «Новые знания»/10/05/2012). (URL: <http://novznania.ru/archives/2724#more-2724> 05.09.2017)

## **IDEAS, REPRESENTATIONS AND THE PRINCIPLE OF NATURALNESS OF EDUCATION**

L. V. POPOV

The article is devoted to the study of the development of ideas and representations about the «conformity» of education to natural phenomena and processes and the role of Y.A. Komensky in creating the principle of naturalness.

*Key words:* education, training, principle of naturalness.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Попов Лев Владимирович* – кандидат химических наук, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939–32–81.

E-mail: [fpo.mgu@mail.ru](mailto:fpo.mgu@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

### **ФЕНОМЕН В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В АФРИКЕ: ШКОЛЫ КОРОЛЕВСТВА КОНГО (XV–XVI вв.)**

В. П. БОРИСЕНКОВ

*(кафедра истории и философии образования МГУ имени М. В. Ломоносова,  
vlad\_boris39@mail.ru)*

Статья посвящена интереснейшему феномену в истории развития европейского образования в Тропической Африке – школам королевства Конго, появление и распространение которых относится еще к концу XV – началу XVI вв. Показана роль выдающегося конголезского монарха – Альфонсо I в христианизации королевства, распространении европейского образования и борьбе с работорговцами.

*Ключевые слова:* королевство Конго, “цивилизаторская миссия”, массовая работорговля, школы европейского типа, принятие христианства, борьба с работорговцами, “крепостные” школы.

Долгое время в буржуазной науке господствовала антинаучная расистская концепция о неисторичности народов Тропической Африки, о примитивности созданной ими культуры, об их умственной и нравственной неполноценности. “Негр – это существо, которое ничего не открыло, ничего не создало, ничего не усовершенствовало <...> раб по призванию, которому нравится быть в подчинении и копировать высшие расы” [1: 175]; “матери этих диких народов обладают бесконечно меньшей любовью к детям, чем многие дикие звери” [2: 21]; “ни малейшего подобия цивилизации, достигнутой их белыми собратьями, которым они подражают, как обезьяны” [3: 10]; “<...> бесчисленные столетия словно не коснулись африканца, он по-прежнему пребывает в состоянии первобытной дикости” [3: 10–11]. Первое из этих высказываний принадлежит ученому, второе – путешественнику, третье – писателю, четвертое – бывшему губернатору Нигерии, во времени их разделяют почти 100 лет, но все они выражают то представление об африканских народах, которое сознательно культивировалось колонизаторами и навязывалось широкой публике для того, чтобы оправдать жестокости и зверства, повсюду в Африке сопровождавшие колониальные захваты, убедить общественное мнение в своей “цивилизаторской миссии”.

К концу XIX в. европейская африканистика располагала огромным количеством твердо установленных данных, свидетельствовавших о том, что еще “в очень далекие времена африканцы (*в данном случае имеются*

*в виду черные африканцы* – В.Б.) научились плавить и обрабатывать металлы, соорудили сложные ирригационные системы, ввели террасное земледелие, стали культивировать множество полезных растений, построили большие города и торговые дороги, создали развитую государственность, свои великие империи” [4, 5]. Нетрудно увидеть и главную причину, обусловившую последующий колоссальный регресс в общественном, политическом, экономическом и культурном развитии народов Тропической Африки. Еще К. Маркс писал: “Открытие золотых приисков в Америке, искоренение, порабощение и погребение заживо туземного населения в рудниках, первые шаги по завоеванию и разграблению Ост-Индии, превращение Африки в заповедное поле охоты на чернокожих – такова была утренняя заря капиталистической эры производства” [5: 760]. Массовая работорговля нанесла непоправимый ущерб Африке. Она её обескровила, истощила её человеческие ресурсы и генетический фонд. О масштабах этого гигантского “кровопускания” позволяют судить подсчеты, проведенные выдающимся американским ученым У. Дюбуа (1868–1963), согласно которым в результате работорговли за несколько столетий Африка потеряла около 100 млн. человек, убитых во время охоты за рабами, увезенных, погибших в пути. При этом она лишилась наиболее жизнеспособной и молодой части населения, ведь в рабах ценились здоровье, молодость и сила. Развитие работорговли сопровождалось возрастанием политической неустойчивости, распадом африканских государств и империй, деградацией хозяйственной жизни и запустением обширных районов, общим упадком культуры. В дальнейшем это значительно облегчило европейским державам колониальный раздел Африки.

В большинстве работ, посвященных истории развития образования в странах Тропической Африки, возникновение здесь первых школ европейского типа связывается с деятельностью религиозных миссий и установлением колониального режима. По сути дела, речь идет о конце XVIII и XIX вв., когда и происходило становление колониальных империй европейских держав, в результате чего уже к концу XIX в. африканский континент был полностью поделен между ними. Именно этот период (конец XVIII в. и весь XIX в.) принято считать временем появления и распространения европейских школ в подавляющем большинстве колониальных владений Англии, Франции, Германии, Португалии и других метрополий в этом регионе.

Однако есть одно любопытное исключение, свидетельствующее о том, что первые шаги в развитии европейского образования в Тропической Африке относятся к гораздо более раннему периоду её истории, когда она ещё не была превращена, выражаясь словами К. Маркса, в “заповедное поле охоты на чернокожих”. Оказывается, самые первые школы европейского типа возникли в одном из государств Тропической Африки – королевстве Конго ещё в конце XV – начале XVI в., т.е.

за несколько столетий до установления здесь колониального режима. Они были созданы в период, когда между Португалией – в то время одной из ведущих европейских держав, “владычицей морей”, и довольно крупным африканским государством – королевством Конго поддерживались дружественные отношения, включавшие обмен посольствами, торговлю, культурные и религиозные контакты, даже переписку между португальским (король Мануэль – 1495–1521 гг.) и конголезским (король Альфонсо I – 1506–1543 гг.) монархами. Эти отношения ничем не напоминали тех, которые сложились в дальнейшем между Европой, а впоследствии и Америкой, с одной стороны, и Африкой, с другой. Хотя европейские школы, исчезнувшие с развитием массовой работорговли (*ведь она продолжалась почти 300 лет!* – В.Б.), не оставили никакого следа в развитии просвещения на африканском континенте, сам факт их существования в Тропической Африке в ту отдаленную эпоху, когда и в Европе они были большой редкостью, во всяком случае, имелись далеко не везде, а подавляющее большинство населения было сплошь неграмотным, несомненно, является удивительным феноменом и представляет большой интерес, причем не только в историко-педагогическом плане. К этому вопросу мы ещё вернемся.

Не менее интересно то обстоятельство, что создание европейских школ стало результатом принятия христианства в королевстве Конго (*опять-таки, учитывая, что это произошло в XV в., речь идет об уникальном случае в истории Тропической Африки!* – В.Б.), осуществлявшегося, хотя и под влиянием португальцев, но по воле и инициативе самих африканских монархов. Как отмечает видный французский африканист Ж. Макэ, в XVI в. короли Конго рассматривались скорее как союзники португальского короля, нежели как его вассалы [6: 150]. И, наконец, заслуживают внимания и признания усилия конголезского короля Альфонсо I по недопущению деятельности европейских работорговцев в королевстве Конго. Хотя его борьба была обречена на неудачу, так как с открытием Америки в 1492 г. маховик работорговли был запущен на века вперед и постепенно заработал на полную мощность, сам факт осознания африканским монархом опасностей, которые несла в себе работорговля его королевству и другим африканским государствам, представляется очень важным и знаменательным.

Португальцы первыми из европейцев высадились на атлантическом побережье Экваториальной Африки, и их свидетельства являются единственными письменными источниками, имеющимися в распоряжении ученых, которые содержат сведения об африканских государствах, существовавших в тех районах Африки, куда никогда не проникали ислам и арабская письменность.

Благодаря сообщениям португальцев твердо установлено, что до начала работорговли в Экваториальной Африке существовало несколько

довольно крупных государств. Из них наиболее подробно описано в литературе [7, 8, 9] королевство Конго, находившееся на побережье Атлантического океана в низовьях реки Конго. По-видимому, оно было основано в XIV в. [10: 624]. К моменту, когда с ним вошли в контакт португальцы (1482 г.), королевство Конго (столица – Мбанза Конго) состояло из 6 провинций, общая территория которых равнялась приблизительно четвертой части территории современной Франции [9: 40].

Государственный строй в стране представлял собой монархию. Власть короля была очень велика, практически абсолютной в пяти провинциях королевства (Сойо, Мбамба, Нсунди, Мпанго и Мпемба), в которых он самолично назначал и смещал правителей. Шестая провинция под названием Мбата имела особый статус, в связи с тем, что она добровольно вошла в состав королевства Конго. В этой провинции правитель обязательно должен был принадлежать к местной правящей семье Нсаку-Лау, сначала он избирался знатью, а затем утверждался в должности королем Конго. Кстати говоря, для последнего использовалась та же процедура: он избирался государственной знатью всегда из числа членов королевской семьи. Как правило, наследником короля провозглашался его старший сын, становившийся еще при жизни короля правителем главной провинции королевства Нсунди.

Португальцы отмечают, что земледельцы королевства выращивали просо, ямс (растения семейства диоскорейных со съедобными клубнями), фруктовые деревья, кокосовые пальмы для производства растительного масла, занимались животноводством и птицеводством (крупный рогатый скот, овцы, свиньи, куры и т.д.).

Главное богатство королевства составляли запасы железной и медной руды, находившиеся в провинции Нсунди, и соляные месторождения в местечках Пинда и Амбриз, расположенные в устьях рек Конго и Ложе, причем торговля солью, по свидетельству португальцев, являлась монополией конголезского монарха. Ремесленники королевства Конго владели оригинальными методами выплавки различных металлов, а техника их обработки находилась на достаточно высоком уровне. Оружие, различные ювелирные изделия, изготовленные ремесленниками провинции Нсунди, соль, добывавшаяся в провинциях Нсунди и Мбамба, вывозились и продавались в других частях королевства и за его пределами – в соседних государствах – Лонго, Анзик и др. Весьма развитым было ремесленное текстильное производство [9: 43–46].

Крупнейший немецкий африканист Лео Фробениус в одной из работ писал, что португальцы встретили в Конго африканцев, “цивилизованных до мозга костей”, “разодетых в бархат и шелка”, нашли там “процветающие индустрии”, “могучих суверенов”, “упорядоченное до мельчайших деталей” большое государство и т.д. [9: 37]. Однако нет необходимости в такого рода явных преувеличениях, чтобы понять, что

королевство Конго произвело на них сильное впечатление стройной организацией государственной власти, относительно высоким (*естественно, по меркам того времени – В.Б.*) уровнем развития сельскохозяйственного и ремесленного производства и, наконец, военной силой. Это позволяет объяснить, почему португальцы, еще до открытия Америки занимавшиеся вывозом рабов из Западной Африки, приложили усилия для того, чтобы установить особые отношения с королевством Конго. По крайней мере, на протяжении полувека после высадки португальцев в Конго, это королевство практически оставалось вне сферы действий португальских работорговцев, обосновавшихся на острове Сао Томе (в настоящее время Сан Томе) и промышленлявших в Западной Африке и в соседних с Конго районах атлантического побережья.

В 1491 г. король Конго Нзинга а Нкуву принял христианство. При крещении он, его жена и старший сын получили имена тогдашних короля, королевы и инфанта Португалии: Хуан, Леонора и Альфонсо. В соответствии с действовавшим в королевстве правилом религия короля должна была стать религией подданных. Однако, к удивлению португальских священников, истыми христианами конголезцы не стали, а новый бог лишь добавился к их собственным богам, но не заменил их. Сам король очень скоро вернулся к языческим обрядам.

Положение существенно изменилось, когда к власти пришел его сын Альфонсо I, правивший в 1506–1543 гг. (до этого он был правителем главной провинции Нсунди). По мнению многих специалистов по африканской истории, он был личностью незаурядной. В годы его царствования королевство Конго достигло наивысшего расцвета, а память о нем до сих пор живет в преданиях и легендах.

Альфонсо I стремился использовать дружественные отношения с Португалией для развития королевства Конго и превращения его в сильное централизованное государство. По мнению видного французского историка и африканиста Роберта Корневэна, автора фундаментального труда “История Африки”, Альфонсо I “действительно посвятил свое царствование материальному и духовному подъему своего народа, для которого эта эпоха стала периодом апогея. Если бы он жил в средние века в Европе, он несомненно был бы канонизирован” [9: 46–47]. Для подтверждения своей позиции Р. Корневэн приводит выдержку из письма от 25 мая 1516 г. викария Рюи де Агиара королю Португалии Мануэлю: “Мне кажется, что это не человек, а ангел, которого Господь послал в это королевство, чтобы его обратить в новую веру, <...> он лучше нас знает евангелие нашего Господа Иисуса Христа, жития святых и всё о нашей святой матери – Церкви. Он очень справедлив и жестоко карает тех, кто поклоняется идолам и сжигает их вместе с идолами... *(это кажется совершенно нормальным и справедливым португальскому священнику, но не будем забывать, что в самой Европе это*

*был век инквизиции – В.Б.). Его судьи по всему королевству ищут тех, у кого есть идолы и кто занимается колдовством” (цит. по: [9: 47]. Перевод с португальского на французский здесь и в дальнейшем В. Баля [7], а с французского на русский – наш – В.Б.).*

В том же письме викарий Рюи де Агиар сообщает португальскому королю, что Альфонсо I “создал много школ в провинциях и даже школы для девочек, где учит одна из его сестер, которая хорошо читает, хотя и училась грамоте уже в зрелом возрасте...”. А самые первые школы европейского типа были основаны Альфонсо I еще до его восхождения на престол, когда в качестве правителя провинции Нсунди он принял в 1504 г. группу португальцев, в состав которой входили священники и школьные учителя.

В школах королевства Конго учились дети местной племенной знати. Обучение в них в основном копировало практику приходских и монастырских школ в Португалии и сводилось главным образом к овладению навыками письма и счета, чтению Библии, заучиванию молитв, церковному пению. Нескольких молодых конголезцев, в том числе своего сына Генриха, на которого он возлагал большие надежды, Альфонсо I послал на учебу в Португалию. Генрих блестяще учился, в 1513 г. в возрасте 18 лет он прекрасно выступил с докладом на латинском языке перед кардиналами, собравшимися в Риме. В 1518 г. он был выдвинут в епископы и был назначен апостолическим викарием Конго, что потребовало ввиду его юного возраста специального разрешения папы римского. В 1521 г. он вернулся в Конго, но из-за слабого здоровья не смог сыграть сколько-нибудь заметную роль в евангелизации своей страны, а в 1530 г. умер [9: 49].

По просьбе Альфонсо I, король Португалии Мануэль в 1512 г. прислал 5 кораблей, на которых вместе с его подарками конголезскому монарху прибыло большое число каменщиков и плотников (они были нужны для строительства из камня новой столицы Конго – г. Сао Сальвадор), священников, школьных учителей, в том числе учителей церковного пения. Еще раньше в Конго приступили к работе 2 печатника немца, прибывшие добровольно [9: 48] и основавшие, по-видимому, в то время единственную в Африке типографию, которая занималась изданием религиозных книг и королевских указов.

Много сил отбирала у конголезского монарха борьба с работоторговцами с острова Сао Томе, которые были, по словам Р. Корневэна, “злейшими врагами короля Альфонсо I” [9: 48]. Их главарь – некий португалец Фернао де Мело, именовавшийся “donatorio”, т.е. “господином хозяином” острова, руководил “весьма необычной смесью людей, чей моральный облик был далеко не безупречным. Начиная с 1492 г., этот остров, находившийся точно на экваторе <...>, систематически засеялся приговоренными к смерти, молодыми евреями, изгнанными

из Гренады в 1492 г., и авантюристами” [9: 47]. Как правило, эти мужчины заводили детей с черными рабынями, доставленными с Золотого Берега, с расчетом, что мулаты будут лучше приспособлены к тяжелому для европейцев климату и это поможет распространению португальского влияния на Черном континенте.

Однако основным их занятием был захват рабов, первоначально для работы на плантациях сахарного тростника, находившихся на самом острове Сао Томе. В 1510 г. король Испании заказал рабов для эксплуатации на плантациях Америки. С этого момента адская машина работорговли была запущена, и ничто уже не могло её остановить.

Альфонсо I отдавал себе отчет, что деятельность работорговцев подрывает авторитет королевской власти и ведет к разрушению африканских государств и развязыванию братоубийственных войн между ними. В своем письме королю Португалии от 5 октября 1514 г. он предлагает аннексировать к Конго остров Сао Томе и основать там колледж по подготовке священников из местного населения. Однако это его пожелание осталось без ответа, равно как и предложение о создании конголезского флота, с помощью которого проблема изгнания работорговцев с острова Сао Томе могла быть успешно решена собственными усилиями.

В том же письме Альфонсо I изобличает безнравственный образ жизни 14 португальских священников, прибывших в Конго в 1508 г. Он обвиняет их в связях с работорговцами и в сделках по продаже рабов для собственного обогащения. “Почему эти португальцы нарушают моральные и религиозные принципы, которым их учили другие португальцы?” – вопрошает он. В 1540 г. Альфонсо I издал указ, запрещающий вывоз рабов из королевства Конго. Тем самым он вызвал ненависть португальских работорговцев, которые попытались его убить во время пасхальной мессы. Только чудом ему удалось избежать смерти.

Альфонсо I умер в 1543 г. в возрасте более 80 лет. За время его царствования королевство Конго радикально изменилось. На месте столицы Мбанза Конго была построена из камня новая – Сао Сальвадор с церквями и собором, возведенным между 1517 и 1526 гг. Церкви и школы появились во всех провинциях королевства. Значительное число молодых конголезцев было отправлено на учебу в Португалию. Была реформирована и успешно функционировала административная система королевства.

Со смертью Альфонсо I исчезла последняя преграда на пути работорговцев в Конго. Начинается закат королевства: “С течением времени рухнули последние социальные связи. Вся структура общества оказалась нарушенной. Конечно, в Конго и до прихода белых были рабы (*речь идет о так называемом патриархальном рабстве – В.Б.*), составлявшие органическую часть его социальной структуры, но они занимали в этом обществе строго определенное место. С ростом работорговли

рабовладение превратилось в свирепую охоту на людей” [3: 130–131]. Трудно говорить о развитии культуры и просвещения в этот период африканской истории.

Уже к 1550 г. в Конго не осталось ни одной из многочисленных школ, существовавших в период правления Альфонсо I. С этого момента и до начала XIX в. единственными учебными заведениями, которые эпизодически появлялись в Экваториальной Африке, были так называемые крепостные школы, т.е. школы в крепостях, основанных европейцами на побережье Атлантического океана и прилежащих островах. Эти школы создавались работорговцами для своих нужд: им были необходимы посредники и переводчики для переговоров с местными вождями о поставках рабов. Большинство учащихся “крепостных” школ составляли мулаты и детрибализованные (утратившие связь с племенем) африканцы. Эти изолированные учебные заведения, служившие целям работорговли не имели и не могли иметь какого-либо значения для развития образования. С подъемом аболиционистского движения и упадком работорговли в XVIII в. нужда в них отпала и они исчезли.

Таким образом, хотя первые школы европейского типа появились в Конго еще в начале XVI в., они не оказали влияние на дальнейшее развитие просвещения. Тем не менее, сам факт существования в этом районе Африки в то далекое время многих школ, включая и женские, представляет большой исторический интерес. Возникновение школ стало возможным благодаря не имевшим аналогии в африканской истории отношениям Португалии и королевства Конго. При этом, как свидетельствуют документы, инициатива создания школ и главная заслуга в их распространении принадлежала африканцу – королю Конго Альфонсо I. Первые шаги в деле развития образования были составной частью тех больших перемен, которые произошли в королевстве Конго всего за несколько десятилетий. Трудно после этого поверить в расистский миф о “консерватизме африканской психологии”, который, как уже отмечалось выше, и сегодня ещё жив среди некоторой части западных ученых. Сложись история Африки по-иному, школы королевства Конго могли бы стать не спорадическим явлением, не “исключительно интересным случаем” [9: 33], как его называет французский африканист Р. Корневэн, а началом длинного пути развития просвещения. Этого не произошло в силу крайне неблагоприятных для африканских народов исторических обстоятельств, но никак не по их вине.

Новый этап в развитии европейского образования в странах Тропической Африки начался лишь через три столетия – в XIX в., с приходом миссионеров и колонизаторов.

## Список литературы

1. *Burton R.P.* Wanderings in West Africa from Liverpool to Fernando Po. Vol. I. L., 1863.
2. *Ратцель Ф.* Народоведение. Т. I. СПб., 1901.
3. *Дэвидсон Б.* Новое открытие древней Африки. М.: Изд-во восточной литературы АН СССР, 1962. 322 с.
4. *Потехин И.И.* Предисловие к русскому изданию книги Б. Дэвидсона “Новое открытие древней Африки”. М.: Изд-во восточной литературы АН СССР, 1962. 322 с.
5. *Маркс К.* Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2 изд-е. Т. 23. 520 с.
6. *Maquet J.* Les civilisationsnoires. Verviers (Belgique). Des Presses de Gerard. 1966. 319 p.
7. *Bal W.* Le royaume du Congo aux XV et XVI siècles. Documents d`histoire. Léopoldville, 1963.
8. *Vansina J.* Lesanciensroyaumes de la Savane. Léopoldville, 1965, p 31–53, 101–113.
9. *Cornevin R.* Histoire de l` Afrique. Т. II. L. Afriqueprécoloniale: 1500–1900. P. 1966. 570 p.
10. Советский энциклопедический словарь. Изд-во “Советская энциклопедия”. М., 1980.

## **PHENOMENON IN THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF EDUCATION IN AFRICA: SCHOOLS OF THE KINGDOM OF THE CONGO (XV–XVI)**

V. P. BORISENKOV

The article is devoted to the most interesting phenomenon in the history of the development of European education in Tropical Africa – the schools of the Kingdom of the Congo, the appearance and dissemination of which dates back to the end of the XV – the beginning of the XVI centuries. The role of the prominent Congolese monarch, Alfonso I, is shown in the Christianization of the kingdom, the spread of European education and the struggle against slavers.

*Key words:* the kingdom of the Congo, the “civilizing mission”, the mass slave trade, the schools of the European type, the adoption of Christianity, the struggle against slavers, the “serf” schools.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Борисенков Владимир Пантелеймонович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова.

E-mail: vlad\_boris39@mail.ru

## **СИНГАПУРСКАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: В ЧЕМ ЕЁ ОСОБЕННОСТИ И НУЖНА ЛИ ОНА РОССИИ?**

Ю. В. НОВАКОВСКАЯ

*(химический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: jynovakovskaya@gmail.com)*

В связи с очередной волной внедрения в ряде регионов России сингапурской системы образования рассмотрены её организационные, идеологические и методические аспекты. Проанализированы базовые тезисы образовательной системы («Думающие школы, обучающаяся нация» и «Меньше учить, больше учиться»); стимулы и критерии оценки работы педагогов; стратегия создания школьных кластеров и специализированных школ. Сделан акцент на традициях восточноазиатских народов, которые находят отражение в применяемых методиках и которые при этом кардинально отличны от существующих в России. Подчеркнута необходимость критического осмысления зарубежного опыта с учетом национальной специфики.

*Ключевые слова:* сингапурская система образования, думающие школы, методики обучения, критическое мышление, осмысление информации, квалификация педагогов, национальные традиции

Словосочетание «сингапурская система образования» знакомо пока немногим, хотя идет уже не первая волна ее «насаждения» в России. Были Татарстан, Удмуртия, Тюменская, теперь Свердловская области. Тех, кому это словосочетание знакомо, можно разделить на два совершенно непримиримых лагеря – апологетов и противников. Давайте попробуем разобраться и понять, каковы особенности этой системы и нужно ли и в каком виде нам учитывать этот опыт.

Сразу замечу, что к апологетам относятся в основном те, кто либо стажировался в Сингапуре, либо участвовал в соответствующих семинарах, проводившихся в России. Это руководство Института проблем образовательной политики «Эврика» и чиновники региональных министерств образования, а также институтов развития образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки, образовательной политики и т.д. Критиками выступают, как правило, учителя и представители общественных движений, которые столкнулись с практическими рекомендациями и требованиями по внедрению соответствующего подхода в российских школах. Итак, о сингапурской системе.

Первоначальный тезис 1997 г. «Думающие школы, обучающаяся нация» («Thinking Schools, Learning Nation»), предложенный отцом-основателем современного Сингапура Ли Куан Ю, полагаю, не вызывает никаких возражений. Он несомненно отражает наиболее значимый аспект

гармоничного развития любого народа и любой страны. Вообще, научить человека учиться и критически мыслить – важнейшая задача, решение которой – залог успеха и процветания государства.

Следующий тезис 2005 г. «Меньше учить, больше учиться» («Teach Less, Learn More») – новая ступень развития системы образования, когда она охватила все слои населения и стало ясно, что дальнейшее повышение образовательного уровня населения зависит уже не просто от осознания важности процесса обучения, а от того, насколько квалифицированы педагоги и насколько хорошо они могут научить, насколько точно выявить способности отдельного ребенка и помочь ему их развить. Как и любой тезис, его можно трактовать по-разному. Слова «меньше учить» можно интерпретировать как призыв минимизировать участие педагога в процессе обучения, что, на мой взгляд, не вполне корректно. Но можно (и нужно) понимать их как призыв не стараться просто вложить в голову ребенка обилие всевозможной информации, которая может ему порой казаться ненужной, а сообщать ему новые знания так, чтобы у него возникало желание узнать что-то дополнительное к тому, что рассказал учитель. Если пробудить в ребенке стремление к расширению собственного кругозора, то результат изучения предмета будет значительно лучше. Более того, сами педагоги должны тоже стремиться расширять свою эрудицию, чтобы находить новые способы представления изучаемого материала, новые аналогии и аллегории, позволяющие лучше понять суть обсуждаемых вопросов. Таким образом, при разумном подходе лозунг «Меньше учить, больше учиться» следует понимать как призыв ко всем организовать учебный процесс так, чтобы он не выглядел как перекалывание информации из головы педагога в головы его учеников, а был бы двунаправленным, когда обе стороны (педагог и ученики) расширяют и углубляют свои познания, осмысливая новую информацию, выявляя связи нового с уже известным старым и, таким образом, узнавая больше о мире в целом (ведь learn – это и узнавать).

Но такой непрямолинейный процесс изучения предмета в его связи с окружающими явлениями возможен только при очень широкой эрудиции педагогов и их творческом подходе к процессу обучения. Значит, необходимо стимулировать самосовершенствование педагогов. И на решение этой задачи, судя по отзывам стажировавшихся в Сингапуре, государство выделяет немалые финансовые средства при общем контроле и, если так можно выразиться, идеологическом обеспечении процесса. Педагоги ежегодно обязаны углублять свои знания и улучшать методики, проходить 100-часовые оплачиваемые курсы повышения квалификации. Им выделяются средства на дополнительное самостоятельное профессиональное развитие. Они могут воспользоваться помощью и советами старших преподавателей. По итогам каждого года

они проходят аттестацию, которая отражает все аспекты их профессиональной деятельности и результаты которой определяют их статус и зарплату на протяжении следующего года, а также размер дополнительных бонусов.

Если стартовая зарплата учителя высока, если у него есть стимул повышать квалификацию, поскольку это неразрывно связано с повышением его персонального статуса и уровня оплаты труда, если профессия учителя престижна не только в силу традиций, и в школы идут преподавать лучшие выпускники вузов, причем конкурируя за рабочие места, то задача улучшения системы образования, повышения его уровня будет решена. Но если нет никакого стимула лучше учить детей, а надо только бесконечно составлять всевозможные планы и отчеты и обеспечивать приемлемый уровень результатов тестирования учеников по системе ЕГЭ, то как в этих условиях можно говорить о внедрении сингапурской системы? Сначала формулируют задачу, затем находят способы ее решения и при безусловной поддержке и контроле со стороны государства претворяют в жизнь. Если у нас нет планов и не ясны задачи, что можно сделать? Обсуждавшиеся выше лозунги, которые предлагало правительство Сингапура, – это абсолютно необходимый идеологический базис развития общества в целом и системы образования в частности. И идеология формирования образованного общества, состоящего из критически мыслящих индивидуумов, – это то, что неплохо было бы взять на вооружение и нашему правительству. Необразованный патриот – это не патриот, хотя бы потому, что он не понимает сути патриотизма. Патриот – это тот, кто в силу своего образования осознает, что государство – это единый организм, для гармоничного функционирования которого все его органы (промышленность, сельское хозяйство, наука и технология) должны работать согласованно, без перекосов. Нельзя воспользоваться чужими легкими, чтобы дышать, или отправлять еду в чужой желудок, рассчитывая, что он обеспечит необходимыми для работы калориями твой организм. Точно так же нельзя пользоваться результатами чужого производства, чтобы обеспечить нормальное существование своей страны. Базовые органы (сферы деятельности) должны полноценно функционировать. А это, повторю, возможно только в обществе образованных людей.

Но вернемся к сингапурскому опыту. Это небольшое островное государство лишено ресурсов, а потому вынуждено соразмерять затраты со своими возможностями. При эффективной постоянной, условно равной производству (качество педагогических кадров) \* (число педагогов), оно выбрало вариант меньшего числа учителей при более высокой их квалификации. В целом, если мы исходим из введенной выше константы, это оправдано: хороший педагог сможет организовать и научить большее число детей, причем найдет возможность помочь

талантливым детям развить их способности. Менее способный педагог, даже обучая меньшее число детей, может оказаться не в состоянии хорошо преподавать им свой предмет и уж точно не заметит тех, чьи способности превышают средний уровень. Увидеть и развить талант может только человек, который сам не лишен способностей. Но при этом, если бы Сингапур располагал большими ресурсами и большей территорией (что очень немаловажно!), думаю, они снизили бы соотношение (число учеников) / учитель по сравнению с нынешним, равным 40, и увеличили бы число школ, уменьшив число учеников в каждой из них. Кстати, стажировавшиеся в Сингапуре отмечают, что даже при дефиците площадей все учебные заведения окружены зеленью и обязательно имеют большие открытые спортивные и игровые площадки.

В нашей же стране, которая в отличие от Сингапура располагает едва ли не наибольшими в целом ресурсами, как в плане полезных ископаемых, так и территории, вполне можно было бы выделять существенно большие средства на развитие и совершенствование системы образования. Поэтому когда противники сингапурской системы говорят о недопустимости столь большого числа учеников в классах сингапурских школ, они совершенно правы, но упускают из виду, что в этом небольшом городе-острове это оправданная мера, а наше государство вполне в состоянии финансово и материально обеспечить традиционное вдвое меньшее число учеников в классе.

У А. С. Макаренко, правда, воспитанников было больше. Но и сам по себе это был уникальный эксперимент, когда неординарный психолог доказал, что и одному человеку, если ему не мешают, под силу воспитать большое число подростков, которые ранее были не склонны ни к соблюдению порядка, ни к учебе. Заметим, что в азиатских странах задача существенно проще: там веками и тысячелетиями укоренен культ и беспрекословное подчинение старшим, будь то семья или рабочий коллектив. Как замечал Всеволод Овчинников в «Ветке сакуры», «Мы привыкли к тому, что в семейном кругу люди относятся друг к другу без особых церемоний. В Японии же именно внутри семьи постигаются и скрупулезно соблюдаются правила почитания старших и вышестоящих. В этой домашней иерархии каждый имеет четко определенное место и как бы свой титул. Почести воздаются не только главе семьи, но и всякому, кто стоит хоть ступенькой выше». В не меньшей степени, причем на протяжении всей жизни, человек с почтительностью и уважением относится к своим школьным учителям и университетским профессорам. Это традиция, в целом общая для Японии и Китая, к которому Сингапур исторически ближе. Разница лишь в том, что в Японии это безоговорочная (и не обсуждаемая) преданность семье, клану, государству, а в Китае – почитание родителей и в целом старших как умудренных жизнью и потому достойных почитания.

Заметим, что на этом более чем благоприятном (в плане воспитания и формирования личности) фоне в Сингапуре, как отмечал один из стажировавшихся, учебные заведения уделяют немалое внимание взаимодействию с родителями, их «правильному воспитанию»: атмосфера в семье не должна диссонировать с прививаемыми в школе ценностями и моральными нормами. У А. С. Макаренко тоже ничего не получилось бы, если бы его беспризорники по вечерам отправлялись в общество себе подобных взрослых. Вообще говорить о должном воспитании подрастающего поколения можно, только если в обществе создана соответствующая атмосфера, дух которой не противоречит всему тому правильному, чему стараются научить в школе. Увы, наша действительность такова, что ни о каком воспитании речи и быть не может. Пока мы все, наше государство, наше правительство этого не поймем, рассчитывать на то, что выпускники школ будут обладать высокими моральными качествами и настроены на работу во благо собственной страны, более чем наивно. Молодой человек формируется, впитывая окружающую атмосферу. Какова она в стране, таково и новое поколение.

Итак, в Сингапуре уделяют особое внимание формированию правильной атмосферы в обществе, атмосферы стремления к повышению образовательного и культурного уровня каждого индивидуума, и подготовке будущих педагогов. Для решения последней задачи отбирают лучших абитуриентов, выплачивают дополнительные высокие стипендии наиболее талантливым студентам, но при этом и ограничивают их в выборе дальнейшей работы: по окончании вуза будущие педагоги обязаны три года проработать в той школе, куда будут распределены. В противном случае они должны компенсировать государству все затраты на их обучение. Это что-то для нас совсем новое? В СССР было распределение после окончания вуза, и молодой специалист должен был проработать в той организации, куда его направили, не менее трех лет. Правда, у нас в те времена не было альтернативы – выпускник не мог отказаться, а государство не требовало возмещения расходов на его обучение. Но разница лишь в этом. У нас эту практику распределения до сих пор ругают как чудовищно ограничивавшую возможности вчерашних студентов, а при обсуждении сингапурской системы образования почему-то тактично не комментируют.

А ведь такой подход закономерен и логичен: вложив немалые средства в подготовку педагогов, государство вправе ожидать соразмерной отдачи с их стороны в обучении и воспитании подрастающего поколения. Впрочем, это верно и в случае любых других специалистов, которых готовит государственная система образования, потому что именно они должны решать стоящие перед страной задачи в самых разных областях. Кстати, число специалистов определенного профиля, как и сами профили подготовки с течением времени изменяются.

И государственные структуры должны учитывать это при определении числа бюджетных мест в вузах и на факультетах разного профиля. Приблизительно так, как, судя по впечатлениям стажировавшихся, делает министерство образования Сингапура, которое следит за изменениями в направлениях подготовки в системе образования и на рынке труда во всем мире и периодически (раз в 7–10 лет) вносит коррективы в цели образования и пути их достижения.

Ну, что же, самое время от обсуждения общей концепции системы образования перейти к анализу ее деталей и используемых подходов. И начнем с технической стороны. С создания в Сингапуре кластеров и специализированных школ. Цель не в том, чтобы территориально объединить школы, которыми легче было бы управлять, проще выделять общее финансирование, легче контролировать отчетность (хотя и это имеет значение). А в том, чтобы эти школы совместно решали стоящие перед ними задачи. Как в любой иной сфере деятельности, и в образовании есть «разделение труда». В одном коллективе больше хороших специалистов в одной области и они совместными усилиями совершенствуют методики преподавания определенных предметов. В другом коллективе есть люди с неординарными организаторскими способностями или драматическими талантами, которые могут заронить в душе ребенка интерес к совместным творческим экспериментам, например, на подмостках школьной сцены. И совершенно естественным кажется использовать эти индивидуальные таланты педагогов так, чтобы они могли научить чему-то большее число детей – учеников нескольких соседних школ, объединенных в кластер. В такой системе педагогам легче обмениваться опытом. Более того, как параллельные классы часто негласно (или открыто) соревнуются между собой в успехах (по крайней мере, так было в советской школе), так и отдельные «параллельные» школы в одном кластере могут соревноваться. И это соревнование не по каким-то отвлеченным эффективным показателям, а по реальным успехам учеников (и я уверена, что в Сингапуре так оно и есть). Но есть и возможность перехода ребенка из одной школы в другую, которая, например, может предоставить лучшее образование как раз в той сфере, в какой у ребенка проявились наиболее четко выраженные наклонности. И министерство образования Сингапура поддерживает развитие именно этой специализации в данной школе, следя, как я понимаю, за тем, чтобы в каждом кластере были все возможные специализации. Это очень разумный подход. Не объединять вместе две или большее число школ совершенно разного уровня обучения (как порой делают в последнее время у нас), а повышать уровень обучения во всех школах, выделяя определенные направления в определенных школах в пределах одного района, чтобы ребенок, у которого обнаружилась склонность к какому-то предмету, мог перейти в подходящую

соседнюю школу в целом с тем же уровнем подготовки, но более углубленным изучением данного предмета. Очевидно, такой вариант реализуем только в большом относительно густонаселенном городе, таком как Москва или (уже в меньшей степени) Санкт-Петербург. А в остальных населенных пунктах, будь то города или поселки, должны быть отдельные школы с достаточно высокой квалификацией педагогов, которые могли бы помочь талантливым детям совершенствовать свои знания в индивидуальном порядке. Для этого зачастую достаточно, дав ребенку базовые знания, порекомендовать подходящий учебник углубленного уровня.

Ну, а в том, что касается собственно специализированных школ, разве не было в Советском Союзе специализированных школ и классов, в которых преподавали профессора, доценты и научные сотрудники определенного вуза или факультета Университета? Были, и, к счастью, почти все они сохранились и доньше. И многие выпускники поступали и поступают в соответствующий Университет или Институт или в близкий по профилю вуз. И сейчас ведущие вузы поддерживают такие школы или даже организуют новые. В нашей стране этому опыту даже не десятилетия, а столетия. Ибо еще в середине XVIII в. при Московском Университете была организована гимназия, уровень преподавания в которой позволял её выпускникам поступать в Университет.

Но, каким бы ни был опыт, развитие науки и техники заставляет пересматривать школьную программу, включать в неё что-то новое, использовать ранее не доступные методики. И это требует финансовой поддержки со стороны государства, поскольку иначе у специалиста (педагога) просто нет возможности этим заниматься, даже если есть желание. А часто надо стимулировать и желание сделать что-то новое, не останавливаясь на достигнутом – привнося в процесс преподавания то, что в наибольшей степени заинтересует ученика. В Сингапуре это понимают. Понимают ли в России? – Вопрос сложный. Судя по косвенным признакам, точно не в полной мере и не настолько, чтобы сделать это одним из ключевых моментов организации работы с педагогами.

Еще один «технический аспект». Во всех сингапурских школах дети носят форму. Это то, что совершенно необходимо. Во-первых, это создает ощущение причастности к общему делу (в данный период жизни индивидуума это обучение). А во-вторых, и это главное, любая соревновательность из сферы внешней атрибутики (одежда, украшения и т.д.) полностью смещается в сферу учебы. И только так и должно быть в школе! Это не глупая унификация, придуманная Советской властью для обезличивания детей. Различия в школе могут и должны возникать только по признаку широты знаний, успеваемости, прилежания и т.д. Словом, всех тех признаков, которые на этом этапе жизни человека являются оценкой его способностей и качества труда,

а в целом – отражением его индивидуальности, которая лишь в обществе абсолютно пустых людей может ассоциироваться с его внешним видом, а в обществе людей интеллектуально развитых и образованных – с богатством внутреннего мира, моралью и шириной эрудиции...

Но, давайте, наконец, от технических моментов перейдем к обсуждению методического аспекта. Когда речь заходит о методиках обучения, апологеты сингапурской системы отходят в сторону, уступая место ее противникам, которые довольно активно комментируют те приемы и подходы, которые применяются в Сингапуре. Часть из этих приемов взаимодействия с учениками является достаточно общей для разных педагогических традиций, что понятно, ибо психология, в том числе и детская, универсальна. Но есть различия, обусловленные традициями и воспитанием. И эти различия накладывают свой отпечаток на применяемые подходы. Эти нюансы, а подчас и некоторые принципиальные моменты, вообще не могут быть универсальными. Мы уже говорили об азиатской традиции почитания и подчас безусловного подчинения воле старших. И хотя в последние десятилетия так называемая глобализация и здесь вносит коррективы, размывая традиционные основы и схемы, многое по-прежнему сохраняется. Почти на генетическом уровне. В нашей стране уважение к старейшинам и старшим было присуще населению до революции, затем отчасти утраченное было восстановлено в период расцвета советской школы, но оказалось почти совсем нивелированным в последние пару десятилетий. В плане общечеловеческого существования это следует исправлять. Но в настоящее время, очевидно, невозможно применять методики, подразумевающие почитание старшего как безусловное. Например, какой бы ни была свобода сингапурских учеников в процессе творческих работ во время урока, одно присутствие учителя накладывает отпечаток на происходящее. Сингапурские дети, возможно, не понимают, но ощущают, что работают под его руководством. И не надо недооценивать роль учителя.

Далее, многие говорят об «ужасной» практике использования номеров вместо имен учеников при выполнении ими определенных работ. Да, для нас это нонсенс. Но это тоже во многом азиатская традиция. Вновь процитируем Вс. Овчинникова (это о Японии 60-х гг., которая, конечно, имеет массу отличий от Сингапура, но находится всё же заметно ближе к нему, чем Россия): «Япония до сих пор в немалой степени остается иерархическим обществом... Японская домохозяйка ежедневно обменивается бесчисленным количеством церемонных приветствий и пустопорожних фраз о погоде с разносчиками и мелкими торговцами, которые, как правило, живут тут же, по соседству ... Но домохозяйка, которая знакома с этими людьми много лет (нередко – с детства) и которая общается с ними буквально каждый день, не знает не только их имен, но даже фамилий. Овощи ей приносит зеленщик-сан,

рыбу – рыбник-сан. Когда нужно подстричь куст азалий перед крыльцом, приглашается садовник-сан. Велосипедиста, который развозит по утрам газеты, женщины в переулке зовут «Асахи-сан», хотя паренек этот известен им с младенческих лет как сын молочника-сан». И объясняя эту, на наш взгляд, немислимую странность во взаимоотношениях японцев, Овчинников апеллирует к наследию феодальных времен, когда японское общество строго делилось на четыре сословия: воины, земледельцы, ремесленники, торговцы. И носить фамилии (и иметь родовые гербы на кимоно) могли лишь воины, а к торговцам, как самому низкому среди последующих трех сословий, вообще было предписано обращаться по названию их дела. Такова традиция. Было ли нечто подобное когда-либо в России? Нет. Традиции у нас иные. А потому то, что вовсе не воспринимается в юговосточной Азии как абсолютное неуважение и пренебрежительное отношение к человеку (просто каждый знает свое место и место того, с кем имеет дело), нам кажется невообразимо диким. Но кто заставляет использовать приемы, которые хороши там и противоестественны у нас? Наша глупость?

Идем дальше. Еще один критикуемый аспект – групповые методики, работа в команде, нацеленная на развитие командного духа, соревновательности (между группами), адаптируемости к решению новых задач. В глазах критиков сингапурской системы это нацелено лишь на формирование способности будущего работника по первому требованию законодателя оперативно переучиваться и кардинально изменять профессию или вид деятельности, быть винтиком глобальной системы. В этих утверждениях есть доля правды. Но давайте вновь посмотрим на те исторические предпосылки, которые привели к акцентированию именно этих аспектов при обучении детей.

С одной стороны, ещё недавно, вплоть почти до 90-х гг., например, в Японии было принято наниматься на работу на всю жизнь. Приверженность традициям, основанным на старшинстве, делала невозможной ситуацию, когда какой-то человек быстрее сверстников поднимался бы по карьерной лестнице. В деловом мире каждый индивидуум в существенной степени был обезличен: он идентифицировался не по личным качествам и заслугам, а по тому, в какой фирме он работал. Фирма – это семья, и работа в ней подразумевает безусловную преданность. В дополнение к этому краеугольный камень японского общества – долг чести, который понимается одновременно как невозможность принять оскорбление, но соответственно и как необходимость вести себя так, чтобы не оскорбить самолюбие других. Из этого, по словам Овчинникова, проистекало отсутствие соперничества, когда преимущество одного означало бы «потерю лица» другим, чего следовало всячески избегать. Учитель в школе никогда не сравнивал учеников между собой. Его критика или похвалы всегда были основаны на сравнении текущих

успехов или неудач конкретного ребенка с его прошлым уровнем, но никак не с уровнем его сверстников. Главным в системе образования было научить человека «запоминать, а не размышлять», поступать в соответствии с общепринятым стереотипом и нормами, а не искать новых решений.

В итоге никакой соревновательности ни в чем. Жизнь – как раз и навсегда отлаженное движение по прямолинейным рельсам, не допускающим обгона передних или отставания, не дающая возможности для каких-либо маневров в сторону. Это было хорошо, пока залогом успеха в том числе и технологического развития была способность японцев (и восточноазиатских народов в целом) невероятно аккуратно выполнять любую сложную работу в единых коллективах, ставя общий успех выше личных амбиций.

Но на рубеже XXI в. японцы осознали необходимость превратиться из «царства групп» в «царство личностей». Всеволод Овчинников цитирует Лео Эсаки, японского физика, нобелевского лауреата: «В Японии слишком мало уважается личная творческая инициатива, нет состоятельности при её раскрытии. От массового производства усредненно образованных специалистов нам пора переходить к отбору и воспитанию интеллектуальной элиты». В 90-х гг. по поручению правительства был даже подготовлен специальный доклад «Японское видение XXI века». Каковы же основные идеи документа? – Прививать молодому поколению дух соревновательности и новаторства, придать английскому языку статус второго государственного, реформировать систему образования так, чтобы в дополнение к общим обязательным предметам дети имели возможность посещать занятия по выбору в соответствии с их склонностями. Это же в точности повторяет идеологию и цели, поставленные в Сингапуре Ли Куан Ю!

И заметим, в обеих странах отводится большая роль изучению английского языка, что отражено и в школьных методиках Сингапура, где используются определенные английские фразы для обозначения тех или иных действий учеников в классе. Если в нашей стране английский язык не имеет статуса общенародного (и тем более государственного), если мы гордимся уникальным богатством и гибкостью родного русского языка (хотя все чаще пренебрегаем ими в пользу заимствований), нужны ли нам «англоязычные команды»? Конечно, нет. Можем ли мы, тем не менее, применять некоторые, в том числе групповые методики, адаптированные под наш менталитет и национальные особенности психологии? Конечно, да. И для этого слов родного русского языка вполне достаточно.

Итак, у восточноазиатских народов свой, схожий менталитет, схожие традиции и общественные устои. И в этих сходных условиях эти народы ищут пути выживания в современном мире, причем не просто

выживания, а по возможности процветания. Это нормально и закономерно. Им надо воспитывать молодых людей так, чтобы они были способны работать вместе (ибо несколько человек точно смогут придумать или сделать что-то лучше, чем один), чтобы при этом каждый проявлял инициативу, двигая таким образом работу всей группы вперед, но всё же постоянно ощущал себя не одиночкой, а членом группы, в пределах которой не должно быть противоречий. При необходимости эти люди должны быть готовы и в состоянии научиться чему-то новому, изменить направление работ и т.д. Это оптимально, если страна не претендует на роль двигателя мирового научного прогресса, но хочет обеспечить высокий технологический уровень жизни своих граждан.

Сингапур при своих малых размерах и отсутствии природных ресурсов не может ставить себе целью стать двигателем научного и технологического прогресса. Он находит себе рациональную нишу в современном мире. Наша страна должна поступить так же? Наши человеческие и природных ресурсов недостаточно для того, чтобы изобретать что-то новое? Но если достаточно и если мы нацелены на воспитание не тех, кто наиболее эффективно может встроиться в современные технологические цепочки, а тех, кто способен изобретать что-то принципиально новое, мы должны использовать и иные методики!

Кстати, неплохой иллюстрацией того, насколько способны к творческому поиску ученики тех или иных школ, являются международные олимпиады. И если посмотреть, представители каких стран традиционно в последние пару десятилетий лидируют в неофициальном командном зачете (по совокупности выступлений всех участников команды данной страны), мы увидим, что на олимпиадах по физике и математике (ключевые направления современной технологии) это чаще всего Китай. Конечно, даже на уровне простой статистики понятно, что возможностей у пятимиллионного Сингапура меньше, чем у более чем миллиардного Китая, но тем не менее. Причина не только в большем выборе. Китай уже многие десятилетия признает лучшей образовательную систему Советского Союза. И перенимает наш опыт, конечно, с учетом собственных национальных особенностей. Кстати, и Япония, и Сингапур используя опыт других стран, никогда не утрачивают собственной специфики.

Так какой же из всего этого следует вывод?

В наше время лозунг «Ресурс государства – это люди» универсален и актуален не только для Сингапура. Впрочем, так было и раньше, только в разных странах это осознавали в большей или меньшей степени и, соответственно, в большей или меньшей степени применяли на практике. В США давно это поняли. Недаром вторая мировая война и последующая «удачная» мировая конъюнктура (которую эта страна и создавала) были использованы для сосредоточения на своей территории

максимально возможного числа талантливых людей. Их привлекали и продолжают привлекать всеми доступными способами. Не можешь вырастить своих (нет хорошей системы образования), можно «перекупить» за рубежом. У России (как и Сингапура, при всем их кардинальном различии) нет возможности «покупать» специалистов по всему миру. Надо готовить собственных. И у нас для этого достаточно и человеческих, и иных ресурсов!

Что для этого нужно? Нужно понять, что базовые лозунги сингапурской реформы образовательной системы универсально правильны, что государственной идеологией должно стать формирование образованной и культурной нации, что для этого необходимо поднять культуру общества в целом и престиж профессии учителя хотя бы до былого уровня послевоенного Советского Союза. В практическом плане можно даже воспользоваться некоторыми методиками, отработанными в сингапурской системе. Но! Если вместо того, чтобы принципиально изменять климат в стране и отношение к сфере образования и профессии учителя, мы будем выхолащивать сингапурскую систему до набора приемов и англоязычных команд, мы окончательно уничтожим нашу, когда-то лучшую систему образования, окончательно перестанем быть державой, способной первой вывести на орбиту пилотируемый космический корабль, создать наиболее эффективное оружие и средства обороны, вырастить людей, делающих действительно великие научные открытия или создающих бессмертные произведения искусства и литературы. У нас всегда были те, кто придумывал, как сделать совершенно новый шаг в технологии. В наших людях не надо это специально воспитывать. В России всегда были, есть и будут те, в ком это заложено почти на генетическом уровне. Нам надо лишь сделать так, чтобы природный дар этих уникальных мастеров от рождения был развит благодаря широкому базовому образованию и чтобы у них, наконец, появились подмастерья – люди с более скромными способностями, но тоже хорошо образованные, а потому способные воспринять новые идеи и совместными усилиями претворять их в жизнь, будь то технологические новинки или улучшение социального климата.

## **SINGAPORE EDUCATIONAL SYSTEM: WHAT ARE ITS FEATURES AND DOES RUSSIA NEED IT?**

YU.V. NOVAKOVSKAYA

Due to successive waves of implementing the standards of Singapore educational system in some regions of Russia, its organizational, ideological, and methodical aspects are considered. The basic theses of the educational system (“Thinking Schools, Learning Nation» and «Teach Less, Learn More”) are analyzed along with the motivation and criteria of professional

competence of teachers, as well as the strategy of creating school clusters and specialized schools. A special focus is put on the traditions of East Asian nations, which are reflected in the adopted teaching methods, but are drastically different from those of Russia. Attention is drawn to the necessity of critical comprehension of the foreign experience taking into account the national peculiarity.

*Key words:* Singapore educational system, thinking schools, teaching methods, critical thinking, comprehension of information, qualification of teachers, national traditions

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Новаковская Юлия Вадимовна* – доктор физико-математических наук, профессор кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939–48–62.

E-mail: [jvnovakovskaya@gmail.com](mailto:jvnovakovskaya@gmail.com)

## **СИСТЕМА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО РИСКИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

Е. А. РОМАНОВА, Р. Р. ГАСАНОВА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
Московский государственный институт международных отношений  
(университет) МИД России; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Статья посвящена анализу построения системы открытого образования в условиях глобализации. Показано содержание взглядов ряда ученых на стоящие проблемы открытого образования, консолидированного образовательного пространства, образовательной среды, его риски и решения выхода из них.

*Ключевые слова:* открытое образование, глобализация, консолидированное образовательное пространство, образовательная среда, обучающиеся.

В современном мире традиционная форма образования перестала удовлетворять возросшие потребности населения, и в связи с этим получила развитие новая форма в виде *открытого образования*, основу которого составила интенсивная, целенаправленная, самостоятельная работа обучаемого. Руководствуясь приказом № 2 от 09.01.2014 г. Министерства образования и науки РФ “Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ” [1], обучающиеся пользуются правом выбора образовательных услуг и способом взаимодействия. Опираясь на свободный доступ к информации, оперативную связь, а также удобство в распределении времени, *открытое образование* становится все более актуальным ещё и из-за гетерогенности (разнообразия) создаваемых условий и лично-ориентированных программ обучения. Постоянно разрабатываемые новые платформы и методы упрощают систему доступа к образованию. Оно становится не просто необходимостью в ситуации глобализации, но и единственным способом обеспечения непрерывности обучения в течение всей жизни, т.е. за счет внедрения современных технологий дает возможность расширить профессиональные знания, получить дополнительные навыки, а также саморазвиваться без отрыва от профессиональной деятельности. В одних случаях *открытость образования* предполагает возможность постоянного взаимодействия образовательной системы с окружающей средой, в других – взаимодействие человека с культурной средой. Безусловно, *открытость* подразумевает расширение

имеющихся границ, что в свою очередь является развитием как самой образовательной системы, так и субъектов, находящихся в ней.

Отсюда отчётливо проявляются тенденции развития российской педагогики в сторону увеличения освоения новых технологий и разработок педагогических концепций *открытого образования*, направленных на обучение в любом возрасте, без привязанности к конкретному месту обучения и определённому времени посещения учебных занятий. Позиционирование обучения в течение всей жизни открывает исследователям новые возможности для создания условий и средств реализации нужд всех потребителей образовательных услуг.

Анализируя работы, посвящённые исследованиям в области открытого образования, важно отметить, что авторы не придерживаются единого понимания сущности открытого образования. Однако В. П. Тихомировым наиболее чётко предлагается формулировка того, что *открытое образование* это “система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, интероперабельности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем” [2]. Во многих трудах встречается понимание *открытого образования* как создание условий для реализации дистанционного процесса обучения (А. М. Романов, Ю. А. Рубин и др.).

Основные современные направления развития *открытого образования* лежат в области проектирования образовательной среды, создания единого международного образовательного пространства, возникновения понятия *консолидированного образовательного пространства*. “Вопросы консолидированного образовательного пространства актуализируются в рамках развития содружества стран БРИКС и связанной с этим процессом синхронизации социально-экономического развития <...>. При этом развитие консолидированного образовательного пространства строится на идеях мультикультурного взаимодействия сложившихся социально-педагогических систем” [3: 33].

Создавая какую-либо педагогическую концепцию или модель, мы должны помнить о необходимости обеспечения обучающихся всем комплектом знаний по работе в предложенной системе, т.е. не только знаниями, умениями, навыками, но также и условиями для самостоятельного поиска, выбора, управления обучением. Иначе говоря, пользуясь терминами компетентностного подхода – необходимо формировать профессиональные, социальные и личностные компетенции. Таким образом, внедрение *открытого образования* в традиционную образовательную систему должно основываться на грамотном формулировании основных принципов и образовательных законов, которые

в своей чёткой и слаженной структуре могли бы обеспечить продуктивную работу всей образовательной системы.

Информационные технологии проникают массово как в высшее, так и в среднее образование, о чем свидетельствует создание Московской электронной школы [4], что в итоге должно привести к созданию равных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Однако координирование пользования информационными ресурсами, а также открытого доступа к информации, по-видимому, будут обеспечивать сами педагоги, что требует особой их подготовки. Альтернативным вариантом является внедрение все более актуальной позиции тьютора в школьную образовательную среду. Исследуя современные работы в области тьюторства, можно привести наиболее интегративное определение тьютора как “педагога, который работает, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождая построение каждым учащимся своей индивидуальной образовательной программы” [5: 75]. В сравнении со средним, высшее образование уже давно воплощает идеи открытости через постоянное обновление информационных технологий, начиная с разработок дистанционных платформ и перехода к вебинарам, MOOCам и пр. При этом качество подобного образования зависит не только от профессиональной компетентности преподавателя (хотя и здесь ему приходится продумывать, как сжать свою лекцию в 20 минут записанного видео и при этом обеспечить обучаемых “полным пакетом знаний»), но и от качества самой информационной платформы, т.е. её усовершенствования.

Основным препятствием на пути к эффективному функционированию открытого образования является тотальное информационное насыщение, которое в определенный момент препятствует восприятию новой информации. В данное время мир, в котором мы живём, невозможно представить без информационных систем и технологических средств коммуникации. Однако увеличение информации, происходящее в ускоренном темпе, создаёт ситуацию хаоса и неопределённости для пользователей. Сейчас, чтобы обучающемуся получить информацию, он использует сеть Интернет и находит там сверх того, что ему нужно, при этом часто эта информация не отвечает запрашиваемым им требованиям. Открытый доступ к всевозможным информационным источникам и большие неструктурированные его объёмы не всегда способствуют получению релевантной информации, и вследствие этого не могут быть правильно отрефлексированы учащимся. Именно поэтому в педагогике возникла необходимость обучения поиску информации, а также создание такой педагогической системы, модели, службы, которая бы помогала учащимся находить и отбирать, использовать и анализировать востребованную информацию, предоставленную в открытом доступе.

Современные педагогические исследования всё больше направлены в сторону изучения оснований построения инновационных схем преподавания. Так, рассматривая задачи новой школы, В. П. Лебедева выделяет “создание целостной системы духовно-ценностного образования” [6], как важнейшего условия развития новой школы. Стоит отметить, что труды по проектированию образовательной среды в открытом образовании не обходятся без учёта ценностной составляющей. Например, в работах А. М. Романова предлагается выделять такие категории, как формирование смыслообразующей мотивации и осознанной саморегуляции, которые обеспечивают полное включение субъекта в процесс образования на основе сформированных смыслов [7].

Другим инновационным компонентом в построении *открытого образования* являются интерактивные методы и технологии обучения, частое применение которых, например, дискуссий, дебатов, игры позволяют раскрыть возможности и потенциал обучающихся. Существуют исследования, показывающие, что при лекционной подаче материала усваивается не более 20% информации, в то время как в дискуссионном обучении – 75%, а в деловой игре – около 90% [8]. Подобные методы и технологии создают условия ориентации в мире информации, критически помогают осмысливать её; успешно работать в сотрудничестве, учиться взаимодействовать и договариваться, общаться и уважать принятые решения; выражать и отстаивать свою точку зрения, слушать и слышать других; делать обоснованный выбор между альтернативами, анализировать и признавать реальные потребности людей; прогнозировать последствия своих действий, активно и ответственно участвовать в жизни школы и общества. Таким образом, ученики выступают в качестве главных участников процесса, а учителя исполняют роль организатора и консультанта [9]. Ведь в основе этих моделей обучения заложена организация активной деятельности обучаемых по поиску и принятию решений, которая отражает реальность их будущей профессии.

В рамках проводимого анализа интересным представляется рассмотрение типов инновационных подходов к образовательным технологиям. *Радикальный тип* предполагает переход всего учебного процесса на компьютерные технологии, включающие виртуальные лекции, семинары, вебинары, проведение онлайн конференций и пр. *Комбинаторный тип* определяется интеграцией традиционных и инновационных элементов обучения, часто включающий активные и интерактивные формы проведения занятий. Выделяется также *модифицирующий* или *совершенствующий* тип, при котором традиционные занятия дополняются проведением, например, деловой игры [8: 21].

В. П. Делия, рассматривая признаки инновационных систем высшей школы, выделяет: формирование нового содержания образования

и создание моделей инновационного обучения; разработку инновационных технологий обучения; новый взгляд на разрешение противоречий между репродуктивным и творческим компонентами учения; формирование нового типа организации мотивационной сферы обучаемого; изменение стиля педагогической деятельности, а также собрание преподавателей, думающих в одном ключе, которые являлись бы единомышленниками; развитие мышления путём реконструкции целого, а не отдельных фрагментов; личностно-ориентированное обучение, которое было бы смысловым для обучающегося [9].

Однако в рассмотренных Делия признаках инновационной системы высшей школы есть существенный момент, вызывающий вопросы. Автор предлагает формировать педагогический состав учебного заведения по принципу состава единомышленников, что может привести к ограничению развития теоретических взглядов обучающихся. В традиционной высшей школе, преподаватели могут придерживаться различных теоретических подходов и научных школ, что создает для студентов свободу выбора и развивает способность самостоятельно определить свои теоретические взгляды на тот или иной вопрос науки. Возможно, что в данном случае так же обращаясь к идее открытости, мы не должны ограничивать применение той или иной педагогической концепции в образовании.

Продолжая рассмотрение основных педагогических компонентов в построении открытого образования, нельзя не сказать о работах В. П. Тихомирова, заложивших основу многочисленных исследований в этой области. Так, основополагающим фактором *открытого образования*, по Тихомирову, является свободное развитие индивидуальности, которое не может быть реализовано в традиционной системе образования, где обучающимся предлагаются жёсткие нормы получения образования [2].

Анализируя современные тенденции к построению открытого образования, следует отметить основные риски, с которыми могут столкнуться как исследователи, так и преподаватели вузов, педагоги школ. Наиболее очевидным риском является недостаточная проверяемость и достоверность знаний, получаемых из информационных источников. Обучающимся необходимо иметь четкое представление о том, какие специалисты в конкретной области получили наиболее значимые результаты, какие данные являются подтвержденными, на какие факты можно опираться в своих исследованиях. Специалисты, проработавшие длительное время в своей профессиональной области, без труда отличают значимую и качественную информацию от наивных размышлений, но студенты, только знакомящиеся с наукой, могут быть легко введены в заблуждение.

Всеобщая открытость, приведение к единым мировым стандартам может привести к потере тех самых традиций отдельных научных школ, которые в своей совокупности составляли основу фундаментального российского образования. Планомерное и поэтапное формирование системного научного мышления становится затруднительным в системе неконтролируемого информационного хаоса, где всё сложнее становится научить студентов обращаться к первоисточникам, анализировать идеи автора, а не его множественные интерпретации в современных статьях. Становится сложнее организовать самостоятельный научный выбор студентов, основанный не на популярности научных идей в мире, а их смысловом содержании. Отдельным риском при переходе к тотальному открытому образованию может стать сужение образовательных потребностей обучающихся. Внедрение и развитие популярных в настоящее время MOOCов, безусловно, облегчает процесс овладения практическими умениями, необходимыми профессионалу. Огромное количество онлайн курсов позволяет быстро получить необходимые в настоящий момент знания, освоить новые умения, сформировать компетенции, однако мы не должны забывать, что системное, научное, стратегическое мышление, необходимое любому специалисту, формируется не только в процессе освоения академических знаний, но и в процессе достаточно длительного взаимодействия с научным или профессиональным сообществом, которое традиционно составляло основу фундаментального образования.

Последний риск, о котором стоит упомянуть – это конфликт университетов и онлайн курсов. Зачастую студенты, стараясь ускорить процесс своего образования, параллельно с вузовскими лекциями получают знания на онлайн курсах. В результате преподаватели вузов могут столкнуться с тем, что их знания считаются “устаревшими”, “неактуальными”, при этом студенты даже не понимают всей глубины и фундаментальности основной (базовой) идеи.

В то же время, несмотря на имеющиеся риски, можно отметить, конечно же, возрастающую роль открытого образования, которое несет в себе возможности удаленного обучения, расширения кругозора, ознакомления с исследованиями и позициями зарубежных ученых. *Открытое образование* в ситуации глобализации, бесспорно, будет развиваться, расширяться, захватывая всё большие участки планеты и играя объединяющую роль в мировом образовательном пространстве. В этом контексте участие преподавателя видится в построении траектории, как своеобразного путевода по образовательным площадкам.

Итак, не стоит забывать и про то, что ценность образования заключается не только в обилии и легкости доступа к информации, но и в осмыслении её, переработке, структурировании, чего зачастую не хватает в современных информационных открытых платформах. “Вместе с тем

современная система образования должна не просто развивать интеллект обучаемых, повышать его возможности – она должна практически его ориентировать, управлять вниманием и действиями студентов, обучая их процессу самостоятельного учения и развития, расширять их инновационный и креативный потенциал. Решить такие проблемы можно, только разумно сочетая традиционные и интенсивные технологии обучения” [8: 21].

*Открытое образование* может являться открытой, живой системой, где все её компоненты и субъекты, взаимодействуя друг с другом, постоянно изменяют её, однако процессы которой требуют постоянного контроля и модерации.

### **Список литературы**

1. Система ГАРАНТ: (URL: <http://base.garant.ru /70634148/#text#ixzz4pSng3tAn> 15.08.2017)

2. *Тихомиров В. П., Солдаткин В. И., Лобачев С. Л.* Среда ИНТЕРНЕТ-обучения системы образования России: проект Глобального виртуального университета / Международная академия открытого образования. М.: Издательство МЭСИ, 2000. 332 с.

3. *Белогуров А. Ю., Романова Е. А., Павленко Д. А.* Построение консолидированного образовательного пространства на принципе мультикультурализма: политический и социально-педагогический контекст развития // Среднее профессиональное образование. № 9, 2016. С. 33–36.

4. Московская электронная школа. (URL: <http://mes.mosmetod.ru/index.php/sut-proekta> 17.08.2017)

5. *Ковалева Т. М.* Профессия “тьютор” / Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров и др. М. – Тверь: “СФК-офис”, 2012. 246 с.

6. *Лебедева В. П.* Стимулы к самообразованию учителя. // Журнал научно-педагогической информации. 2010. № 6. (URL: <http://www.paedagogia.ru/2010/43-06/215-lebedeva> 15.08.2017)

7. *Романов А. М.* Педагогические условия формирования смыслообразующей мотивации студентов вуза в информационно-образовательной среде. М.: Элит, 2009. 334 с.

8. *Панфилова А. П.* Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2009. 192 с.

9. *Скопицкая Т. А.* Образовательные ориентиры на пути к устойчивому развитию // Электронная культура: трансляция в социокультурной и образовательной среде. Под ред. А. Ю. Алексеева, С. Ю. Карпук. М.: МГУКИ, 2009. С. 157–160.

10. Делия В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза: Научное издание. М.: ООО "ДЕ-ПО", 2008. 484 с.

## **THE SYSTEM OF OPEN EDUCATION AND ITS RISKS IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION**

E. A. ROMANOVA, R. R. GASANOVA

The article is devoted to the analysis of the construction of the system of open education in the conditions of globalization. The content of a number of views of scientists on the standing problems of open education, the consolidated educational space, the educational environment, its risks and the solutions to the withdrawal from them is shown.

*Key words:* open education, globalization, a consolidated educational space, an educational environment, students.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Романова Екатерина Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России.

E-mail: kat560@list.ru;

*Гасанова Рената Рауфовна* – кандидат психологических наук, преподаватель факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова.

E-mail: renata\_g@bk.ru

## **ОНЛАЙН КУРСЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ИХ КАЧЕСТВО**

А. А. АНДРЕЕВ

*(кафедра электронной педагогики Московского финансово-промышленного университета «Синергия»; e-mail: andreev\_a\_a@mail.ru)*

В работе обосновывается актуальность онлайн обучения, уточняются понятия онлайн курса и его качества, описывается последовательность и содержание этапов для определения качества, формируется набор индикаторов для экспертной оценки качества. Обсуждаются результаты экспериментальной работы по оценке качества онлайн курсов.

*Ключевые слова:* онлайн обучение, качество онлайн обучения, индикаторы качества, онлайн курс.

### **Актуальность**

В настоящее время процесс обучения как и другая деятельность человека объективно постепенно перемещается в Интернет. Видимо, прав был Б. Гейтс говоря, что «если тебя нет в Интернете – ты не существуешь». Приведем несколько фактов в подтверждение сказанного. Количество онлайн-студентов в России *выросло до одного миллиона* [1], а в дополнительном образовании количество обучающихся через Интернет почти в 3 раза больше, чем на очных курсах [2]. С 2017 г. стартовал приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ», посвященный, в частности, разработке и эффективному использованию онлайн курсов на всех уровнях образования.

Онлайн курс является основой онлайн обучения (дистанционное обучение с использованием интернет-технологий) и поэтому качество онлайн курса является актуальной проблемой как при выборе для обучения подходящего учебного онлайн курса, так и при разработке самих курсов. Кроме того, распространение Массовых Открытых Онлайн Курсов (в латинской транскрипции MOOC) [3], которые также являются онлайн курсами с определенной спецификой, дополнительно обострило проблему оценки качества.

### **Основные понятия**

Над категорией «качество» задумывались еще эллины. С философской точки зрения качество – совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность [4]. Кажущаяся простота заключает глубокий смысл. Сложность существа категории становится понятной из проведения аналогии с категорией «красота». Мы знаем, что такое

красивая женщина, красивый дом, но что такое красота сама по себе? Применительно к оценке качества онлайн курсов нам придется отойти от философской трактовки категории качества.

В настоящей работе под качеством мы будем понимать совокупность свойств и признаков образовательных услуг, которые способны удовлетворить потребности обучающихся, государства, социума. Качество определяется мерой соответствия условиям и требованиям стандартов, договорам и запросам обучающихся. Вообще говоря, качество онлайн обучения определяется качеством всех элементов учебного процесса, т.е. учебно-методического комплекса, студентов, преподавателей, программных сред обучения и др.

Определим понятие «онлайн курс» (что то же – дистанционный курс с использованием интернет-технологий) как систему управления обучением, в которой просматриваются два блока: педагогический и программный. Первый представляет собой электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК), а второй блок представляет собой ряд программных сред: а) Программная среда-вебсайт или LMS (СДО), в которых может размещается ЭУМК; б) Набор сервисов Интернета web2.0 (блог, социальные сети и др.), которые при необходимости используются при обучении по курсу; в) Программная среда для проведения вебинаров и другие сервисы Интернета, если необходимо. Другими словами, мы представили онлайн курс как «ЭУМК + используемое программное окружение», в которое встраивается ЭУМК, который является педагогической основой любого учебного курса. Это, образно говоря, мозг и сердце учебного курса (дисциплины), в том числе и онлайн.

Типология онлайн курсов на сегодняшний день может быть представлена следующим составом: 1. Вузовские, 2. Дополнительное профессиональное образование (ДПО), 3. МООС, 4. Школьные, 5. Корпоративные. Мы будем рассматривать 1, 2 и 3 типы.

### **Анализ состояния исследований качества**

Проблемами качества онлайн обучения занимаются за рубежом и в России. Это образовательные структуры, бизнес структуры, профессиональные сообщества и частные лица. Приведем конкретные примеры.

*Зарубежные организации, занимающиеся проблемами качества онлайн обучения*

1. Quality Matters TM (<https://www.qualitymatters.org/>).

2. Open ECB Check-Quality Low cost, community based certification for E-learning in Capacity Building ECBCheck (Website: [www.ecb-check.net](http://www.ecb-check.net)).

*Российские организации, занимающиеся проблемами качества онлайн обучения*

1. АККОРК Агенство по контролю качества образования и развития карьеры (<http://www.akkork.ru/>).

2. Институт развития интернета (ири.рф).
3. Компания eLearningCenter. Ассоциация e-Learning специалистов (Е. В. Тихомирова) ([www.eLearningPRO.ru](http://www.eLearningPRO.ru)).

*Университеты, занимающиеся проблемами качества онлайн обучения*

1. California State University. Rubric for Online Instruction (<http://www.csuchico.edu/celt/>).

2. Penn State Quality Assurance e-Learning Design Standards, Web Learning @ Penn State (<https://weblearning.psu.edu/resources/penn-state-online-resources/qualityassurance/>).

3. Национальный исследовательский Томский государственный университет ИДО (<https://ido.tsu.ru/>).

4. Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

5. Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина.

Существенный вклад в развитие подходов к оценке качества онлайн курсов внесли энтузиасты проблематики В. Н. Платонов и Ю. Н. Белоножкин.

### **Характеристика американских и европейских организаций исследования и оценки качества**

Охарактеризуем более подробно направления деятельности представителей американской (Quality Matters TM) и европейской (Open ECB Check-Quality) организаций. Исследования показали, что они выполняют сходные функции:

- Развитие научных исследований и передовых практик на основе стандартов качества и соответствующих инструментов для оценки и процедур.
- Подготовку экспертов в области онлайн обеспечения качества образования и оценки.
- Обеспечение подготовки преподавателей в области различного вида практик по обеспечению качества.
- Формирование сообществ, разделяющих взгляды организации.
- Сертификацию программ и курсов по схожим алгоритмам.

Например, при оценке качества курсов и программ подготовки алгоритм выглядит следующим образом:

1. Подача заявки и получение доступа к инструкциям для процедуры самооценки качества по предлагаемым критериям.

2. Приезд комиссии и работа с образовательной организацией по оценке состояния дел в области электронного обучения.

3. Выдача сертификата или отказ.

Можно обратить внимание на то, что Open ECB Check-Quality проводит серьезную работу по формированию сообщества «приверженцев» школы и формирование потенциальных экспертов, которые

она организует, например на базе массовых открытых онлайн курсов (МООС). Автору посчастливилось обучаться на таком курсе, который назывался «Quality in Digital Learning». Миссия курса заключалась в развитии международного сообщества, интересующегося качеством электронного обучения и освоением принципов функционирования ECB Check и применения на практике процедур для оценки качества организации. Команда из 10 преподавателей с февраля по апрель 2016 г. обучала более 5000 человек со всего мира. Изучаемые темы МООС включали понятия электронного обучения, качества и рубрик качества и порядка оценки.

Структура специально разработанной для онлайн обучения платформы состояла из подсистемы проведения вебинаров, места хранения учебных материалов (Open House), места хранения материалов, доставляемых самими обучающимися по тематике курса (Beta House), систему форумов общения, систему геймификации в формах: автоматизированного знакомства, индикатора индивидуального успеха. Фрагмент сайта главной вебстраницы курса представлен на Рис 1.



**Рис.1.** Фрагмент главной страницы сайта МООС «Quality in Digital Learning»

Курс позволяет в полной мере ощутить эффект применения техник геймификации, частных приемов онлайн обучения, получить обилие информации от организаторов и самих слушателей. Много приемов онлайн обучения, используемых в курсе, автор успешно использует в авторских онлайн курсах.

### **Вывод по исследованию состояния проблемы**

Анализ состояния проблемы оценки качества [4, 5, 6] позволяет выявить типовой порядок проведения оценки качества, присущий всем организациям.

1. Выявляются индикаторы (показатели, критерии)  $Q$ , влияющие на качество.

2. Вводятся для каждого индикатора весовые коэффициенты  $q$ .

3. Индикаторы количественно оцениваются экспертами.

Полученные данные обрабатываются математически, чтобы было удобно принимать решение о степени соответствия онлайн курса некоторому стандарту качества.

### **Исследование индикаторов качества**

Ключевым моментом оценки является выбор индикаторов (показателей) качества. Автором в течение ряда лет была собрана коллекция, в которую вошли индикаторы качества различных организаций, указанных в Табл. 1.

*Таблица 1*

#### **Количество блоков (рубрик) и индикаторов качества, входящих в блок**

№	Название организации	Блоки (рубрики)	Индикаторы
1.	Quality Matters	8	41
2.	ECB Check Quality	14	51
3.	АНОО «Высший университет науки и технологий» при институтах РАН	10	253
4.	Институт Развития Интернета	5	94
5.	Директ-Медиа	8	38
6.	ELearning Center	12	117
7.	АНО ДПО «МИПК»	9	50

Видно, что количество индикаторов колеблется в широких пределах от 41 до 253. Содержательная сторона индикаторов рассматривается в авторском курсе «Экспертная оценка качества онлайн курсов в ВО и ДПО» [7].

## **Экспериментальная проверка методики оценки**

Для первичной апробации методики, совпадающей с типовой, были проведены эксперименты по оценке качества онлайн курса в учебных группах, обучавшихся в Институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и в группе работников высшего образования, записавшихся на мастер-класс А.А. Андреева в Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) в 2016 г.

В качестве онлайн курса для эксперимента был выбран курс ИИТО «ЮНЕСКО» Н. Днепровской, Н. Комлевой «Открытые образовательные ресурсы» (См. <http://lms.iite.unesco.org/course/view.php?id=7>). Набор блоков для экспресс оценки качества был выбран следующий.

### **1. ОРГАНИЗАЦИЯ КУРСА**

*Название (текст, текст с картинкой), сведения об авторах, аннотация (текст, трейлер), аудитория (для кого), цели, программа, руководство по изучению курса, обоснование актуальности, график учебной работы, знакомство.*

### **2. ТЕОРИЯ**

*Разнообразие форм представления (текст, видео, аудио), модульность, дополнительные материалы и библиография, аккуратность и структурированность материалов, «юзабилити» (комфортность изучения учебных электронных материалов).*

### **3. ПРАКТИКУМЫ И КОНТРОЛЬ**

*Индивидуальные задания, групповые задания, тестирование, итоговая работа, проектные задания, взаимооценивание, тесты.*

### **4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ**

*Консультации, общение и взаимопомощь студентов.*

### **5. МОТИВАЦИЯ**

*Элементы геймификации (индикация прогресса обучения, бейджи).*

### **6. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Посещение тематических вебинаров, подготовка статьи, участие в НИР.*

### **7. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ И ОБЩЕКУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Обсуждение книг, просмотр и обсуждение фильмов и спектаклей, виртуальное посещение музеев.*

### **8. ОБЩЕЕ ВПЕЧАТЛЕНИЕ О КУРСЕ**

*Понравился ли курс в целом? Посоветуете ли коллегам пройти этот курс?*

Слушатели знакомились с курсом и затем оценивали блоки по десятибалльной шкале. Полученные данные были обработаны и результаты сведены в Табл. 2.

**Результаты эксперимента по оценке качества онлайн курса**

Место проведения эксперимента / Оценка	ИПК и ППР Финансового университета г. Москва Учебная группа № 1 17 человек	УрФУ г. Екатеринбург Учебная группа № 2 18 человек.
Средняя оценка	29,17	29,43
Разброс	27 (13, 40)	43 (18, 43)

Из Табл. 2 видно, что средние значения оценки для каждой группы практически совпадают. Нетрудно подсчитать, что максимальная возможная оценка равна 80. Поэтому понятно, что у авторов оцениваемого курса есть возможности для его улучшения, поскольку он набрал около 30 баллов. Результат эксперимента говорит о работоспособности предложенного подхода.

**Развитие методики**

Дальнейшее совершенствование методики вылилось в разработку авторского учебно-исследовательского онлайн курса «Экспертная оценка качества онлайн курсов в высшем образовании и дополнительном профессиональном образовании». Целевая аудитория курса включает в себя преподавателей онлайн, разработчиков курсов, магистрантов и аспирантов, лиц, планирующих обучаться онлайн. Задача курса заключается в совместном поиске новых подходов и методик по оценке качества.

Текущее дистанционное обучение на курсе реализуется в LMS MOODLE, где размещаются основные организационные и учебные материалы, ряд форумов для педагогического общения, система тестирования. В период между вебинарами слушатели изучают теорию и выполняют практические задания по анализу и совершенствованию показателей качества онлайн курсов, формируют коллективную библиографию. В процессе обучения проводятся онлайн консультации и обсуждение проблемных вопросов в тематических форумах. Итоговым актом обучения является выполнение выпускной работы по автоматизированной оценке качества реальных онлайн курсов на базе инструментов GOOGLE.

В курсе используется новая, по сравнению с предыдущей экспресс оценкой, схема индикаторов качества. В курсе предложен следующий набор блоков (категорий), каждый из которых в свою очередь состоит из совокупности индикаторов.

1. Представительский блок.
2. Учебные материалы.

3. Практикумы.
4. Контроль.
5. Коммуникации.
6. Мотивация.
7. Воспитательная и культурная деятельность.
8. Сервисы (элементы) программной среды.
9. Эмоциональное восприятие курса.
10. Маркетинг.

Обоснованием состава представленных блоков послужили следующие рассуждения. Состав Представительского блока 1 практически совпадает с блоком «организация курса» при экспресс оценке. Блоки по представлению учебного материала, блок практикумов и блок контроля характерны и для очного процесса, но имеют специфику. Блок коммуникаций в дистанционном обучении крайне необходим и заменяет живое общение путем использования различных сервисов Интернета. Мотивация и воспитательная работа важны и в онлайн имеют некоторые особенности. Качество программной среды особенно важно, когда программная среда разрабатывается самостоятельно. При использовании фирменной СДО типа MOODLE о её качестве заботятся разработчики. Эмоциональное восприятие отражает случай, когда эксперт оценивает курс в целом по типу «нравится» или «нет». Если эксперт высокого уровня, то стоит прислушаться к его обобщающей оценке. Блок маркетинг важен в настоящее время, поскольку, даже самый лучший курс, если он не может быть продан или не пользуется спросом, может быть отнесен к классу «невостребованных» и, следовательно, «некачественных». Этот блок особо актуален в дополнительном образовании.

Первые результаты апробации курса показали, что в группе из 10 человек, средняя оценка составляет 10,14 при четырехбалльной оценке экспертами индикаторов (0, 1, 2, 3). Если учесть, что курс может набрать максимум 150 баллов, то это значит, что для авторов курса есть много возможностей для его совершенствования.

В заключение отметим некоторые направления развития деятельности в области качества онлайн курсов (квалиметрии онлайн обучения).

1. Коррекция вида и числа индикаторов.
2. Введение и учет весовых коэффициентов.
3. Исследование качества других составляющих онлайн обучения: контента, студентов, преподавателей и т.д.
4. Отбор и специальная подготовка экспертов.

## Список литературы

1. Новости портала Edutainme. Количество онлайн студентов в России удвоилось за 2016 год. (URL: <http://www.edutainme.ru/post/russia-online-students/> 07.06.2017)
2. Носкова А. Онлайн образование или оффлайн: кто кого? (URL: <http://edumarket.ru/library/coaching/31917/> 07.06.2017)
3. Уваров А. Ю. Зачем нам эти Муки. // Информатика и образование. № 9 (268) ноябрь 2015. С. 3–18.
4. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М.: Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций (ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика»), 2002. (URL: [http://www.ict.edu.ru/lib/index.php?id\\_res=3829](http://www.ict.edu.ru/lib/index.php?id_res=3829) 30.05.2017)
5. Салихов С. В. Оценка качества дистанционного курса по информационным технологиям для системы повышения квалификации. (URL: <http://www.km.ru/referats/335086-otsenka-kachestva-distantsionnogo-kursa-po-informatsionnym-tekhnologiyam-dlya-sistemy-povyshe> 30.05.2017)
6. Богданова А. Б. Об оценке качества онлайн-курсов. (URL: <http://files.runet-id.com/2016/iedu/presentations/2016.iedu-2-15-30-17-30-bogdanova.pdf> 30.05.2017)
7. Андреев А. А. Онлайн-обучение и его качество // Тр. междунар. конф. «Электронное обучение в непрерывном образовании». Ульяновск, 2015. С.82–92. (URL: [http://conf-el.ido.ulstu.ru/sites/default/files/Sbornik-2015\\_T.%202.pdf](http://conf-el.ido.ulstu.ru/sites/default/files/Sbornik-2015_T.%202.pdf) 30.05.2017)

## ONLINE COURSES IN HIGHER EDUCATION AND THEIR QUALITY

A. A. ANDREEV

The work substantiates the relevance of online learning, clarifies the concepts of the online course and its quality, describes the sequence and content of the steps for determining the quality, a set of indicators for the expert evaluation of quality is formed. The results of experimental work on assessing the quality of online courses are discussed.

*Key words:* online learning, quality online learning, quality indicators, online course.

Сведения об авторе

*Андреев Александр Александрович* – доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой электронной педагогики Московского финансово-промышленного университета «Синергия».

E-mail: [andreev\\_a\\_a@mail.ru](mailto:andreev_a_a@mail.ru)

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

### **КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД КАК ИНТЕГРАТОР ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**

В. Г. КАЛАШНИКОВ

*(кафедра экономики и управления Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета; e-mail: transmata1@yandex.ru)*

В статье рассматривается контекстный подход, развиваемый в научной школе А. А. Вербицкого. Этот подход представлен как мета-подход, позволяющий интегрировать различные инновации в образовании. Образовательные инновации являются насущной необходимостью сегодняшнего дня и обозримой перспективы. Однако инновационные подходы, концепции, технологии и методики могут вступать между собой в противоречие, что затрудняет процессы их внедрения в теорию и практику образования. Вследствие этого возникает необходимость в некотором обобщающем походе, на роль которого и претендует контекстный подход. Контекст трактуется в нём как психический семантический механизм, обеспечивающий порождение значения и смысла воспринимаемых человеком явлений в их соотношении друг с другом как психических содержаний (репрезентаций). Различные контексты образовательного процесса представляют собой различные, взаимодополняющие способы осмысления единой реальности. В этом случае противоречия между разными частными подходами снимаются за счет выявления границ их применимости, т.е. тех контекстов, в которых каждый из этих подходов является наиболее адекватным. Это обеспечивает возможность интеграции всех образовательных подходов и инноваций в единую синергетическую систему.

*Ключевые слова:* контекст, контекстный подход, образование, инновации.

В настоящее время вследствие всепроникающей информатизации происходит фазовый сдвиг уклада общественной жизни во всех ее аспектах – от социокультурного до экономического и политического. Поэтому весьма актуальной становится необходимость повышения качества подготовки специалистов всех направлений, что отвечает вызовам не только сегодняшнего дня, но и обозримой перспективы. Именно на социально-культурную и экономическую перспективу нацелены все инновационные подходы и технологии, в том числе и развиваемые в сфере образования.

На данный момент имеется значительное число таких инноваций (некоторые из них разработаны достаточно давно, но до сих пор не получили широкого распространения, причем вовсе не по причине своей

методической слабости, но более по причинам психологическим и организационным). Это подходы и конкретные образовательные технологии – от современных информационных и компьютерно-ориентированных технологий обучения (в том числе видеообучения, дистанционного обучения) до технологий управления мышлением и усвоением учебного материала (критическое мышление, многомерные дидактические инструменты, проблемное обучение и т.д.), от технологий организации образовательного процесса (программированное, модульное, интегрированное, проектное обучение) до технологий личностного развития (развивающее и личностно-ориентированное обучение в различных авторских вариантах), в том числе за счет задействования социальных эффектов (сетевое и взаимообучение в различных вариантах).

При этом в теории и практике образования важно избегать теоретико-методологической путаницы и вместе с тем необходимо максимально использовать потенциал каждого из разработанных к настоящему времени подходов. Эти требования приводят к необходимости задания некоей обобщающей *методологической базы*, которая смогла бы интегрировать достижения всех инновационных технологий (в частности – в области профессиональной подготовки) в единую систему. Такой методологической базой может и должен стать *контекстный подход* в его общепсихологическом и психолого-педагогическом вариантах. Это обусловлено тем, что контекстный подход по своей сути является метаподходом, поскольку базируется на такой важной общегуманитарной категории, как *контекст*.

Впервые определение контекста в психологической трактовке дал создатель знаково-контекстного обучения и научной школы контекстного подхода А. А. Вербицкий [1]. В наших работах было показано, что контекст вообще следует рассматривать не как некоторый фрагмент материального мира (например, текст в его письменной форме, а тем более – любую совокупность предметов, окружающих кого- или что-либо), но прежде всего как *теоретический конструкт*, который позволяет исследователю описать *психологический процесс* порождения и функционирования значения и смысла за счет соотнесения центрального и связанного с ним периферического фрагментов информации [2; 3].

Контекст, понимаемый как психический семиотический механизм (своеобразный "*функциональный орган*" психики по А. А. Ухтомскому) осуществляет взаимодействие психических функций и процессов для решения семиотических задач – порождения значений и смыслов путем соотнесения различных психических содержаний (не только образов или понятий, но и ценностей, состояний, и др.). Следовательно, в психологии контекст – это, прежде всего, *когнитивный механизм* психики человека, что, однако, не исключает возможности его метафорического наглядного отображения в структурной модели как некоторого

семантического поля, соотносимого с определенным “центральным объектом”. Как среда создает условия для жизни любого существа, так и контекст создает условия для возникновения и “жизни” смыслов любых явлений, вовлеченных в человеческую жизнедеятельность.

Психологическое понимание контекста стало основой теории и методики *знаково-контекстного обучения*, разрабатываемых в научной школе А. А. Вербицкого (Т. Д. Дубовицкая, Н. В. Жукова, М. Д. Ильязова, В. Г. Калашников, Н. Б. Лаврентьева, О. Г. Ларионова, В. Ф. Тенищева, Е. Г. Трунова, Н. П. Хомякова, О. А. Шевченко, Ю. В. Шмарион, О. И. Щербакова, и др.). А. А. Вербицкий еще в 1981 г. заявил о рождении и широких перспективах контекстного подхода в теории и практике обучения [4]. Следует отметить, что за рубежом в начале 1980-х гг. на волне расширения сферы употребления понятия “контекст” также стала формироваться теория и практика *“контекстуального обучения”*. Однако, как показывает автор обобщающей монографии в этой области Е. Джонсон [5], в американской практике этот подход сводился к набору методических приемов, так и не превратившись в целостную концепцию и даже самобытный *контекстный подход*, как это произошло в отечественной психолого-педагогической науке.

Как было показано А. А. Вербицким, *контекстным обучением* является такое, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. При этом не требуется воспроизводить всю полноту реальных профессиональных функций – достаточно последовательно моделировать в формах деятельности студентов содержание профессиональной деятельности специалистов со стороны её предметно-технологических (*предметный контекст*) и социальных составляющих (*социальный контекст*). Качественно организованный процесс обучения предстает как движение собственной деятельности студента от традиционной *академической учебной деятельности* (усвоение знаний) через *квазипрофессиональную* (деловые игры, лабораторные работы и другие имитации) и *учебно-профессиональную деятельности* (пробная деятельность в данной профессиональной сфере, например, в виде практики) к собственно профессиональной деятельности. Это движение осуществляется с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: *семиотической, имитационной и социальной*, отражающих будущую профессиональную реальность в форме учебных текстов, моделируемых ситуаций и социальных моделей решения проблемы [6; 7; 8].

При этом образовательный процесс с позиций этого подхода опирается на специфическое понимание *контекстов образовательной деятельности* (образовательных контекстов). *Образовательный контекст* – вид

психологического контекста, оказывающий влияние на восприятие и интерпретацию всеми субъектами образовательного процесса всех явлений образовательного процесса, что определяет их поведение в этом процессе. В зависимости от этих контекстов участниками образовательного процесса понимаются все объекты и события, в том числе действия собственные и других субъектов [9]. Образовательные контексты выступают в качестве основы процесса контекстного обучения, поскольку именно целенаправленное оперирование этими контекстами обеспечивает обучающимся формирование необходимых профессиональных компетенций. Соответственно, необходимо некоторое упорядочивание этих контекстов, что является обязательным условием использования этих контекстов в качестве инструмента образовательных технологий.

В качестве *общих контекстов* образовательного процесса можно выделить два основных: 1) *внутренний* – охватывающий внутрипсихические результаты образования (формирование высших психических функций, личности, конкретных компетенций и т.п.) и 2) *внешний* – указывающий на различные социальные эффекты деятельности образовательной среды (обеспечение выполнения образованным человеком его социальных функций – гражданских, профессиональных, семейных и др.). Каждый из этих контекстов может включать более конкретные разновидности. Так, в составе внутреннего контекста это: *психологический контекст* – соответствие образовательного процесса психологическим закономерностям, “природосообразность” образования, а также его способность оптимально формировать высшие психические функции, субъектность и личность человека; *смысловой контекст* – субъективная осмысленность содержания образования в рамках текущей жизненной ситуации субъекта образования; *экзистенциальный контекст* – обеспечение самореализации субъекта образования посредством процесса и содержания образования, что связано с достижением важных жизненных целей («проекта»). В свою очередь, к группе внешнего контекста относятся: *социальный контекст* – соответствие результата образовательного процесса требованиям общества (социальному заказу), сложившейся социально-экономической ситуации и вызовам ближайшего будущего; *функциональный контекст* – соответствие всех действий внутренней логике и технологии образовательного процесса, а также соответствие формируемых компетенций структуре будущей профессиональной и социальной деятельности обучающихся; *методический контекст* – соответствие результата образовательной деятельности образовательным стандартам в данной области жизнедеятельности, вытекающим из определенных теоретических положений и запросов практики [9].

Применительно к содержанию образования А. А. Вербицкий и Т. Д. Дубовицкой выделены следующие формы контекстов:

1) *пространственно-временной контекст* – динамическая развертка содержания обучения; 2) *контекст системности и межпредметности знания* – взаимосвязи новой информации с уже имеющейся у студентов; 3) *контекст профессиональных действий и ролей* – соотнесение получаемых знаний и навыков с будущей деятельностью; 4) *контекст личных и профессиональных (должностных) интересов* будущих специалистов – субъективная значимость изучаемой информации и получаемых студентами навыков [10]. В дальнейшем к этому списку был добавлен *кросс-культурный контекст* образования (Н.В. Жукова), представляющий собой систему вложенных сред образования (образовательную среду семьи; образовательную среду своей страны; образовательную среду коммуникативной и информационной культуры; собственно образовательную среду; мировую образовательную среду) [11], а также *неявный контекст* образовательной среды (В.Г. Калашников) [12].

*Неявный контекст образования* – это совокупность факторов, не осознаваемых участниками образовательного процесса, но оказывающих на него существенное воздействие путем специфического когнитивного опосредования и соответствующей трансформации действий его участников. Как показывает практика, если некоторые факторы не осознаются, то они не только выходят из-под контроля, но и сами начинают контролировать ситуацию, нередко навязывая субъекту неконструктивные формы поведения (как происходит, например, с психологическими защитными механизмами; ср. также *институционный контекст* по И.Д. Фрумину, *явные и неявные компоненты образовательного мастерства* по А.А. Остапенко). Средством для выявления скрытых контекстов образования должен быть *контекстный анализ* – процедура выявления всех контекстов (в том числе “скрытых” – психологических и социально-психологических, организационных, материальных) [13].

Таким образом, контекстный подход акцентирует важные аспекты профессиональной подготовки, указывая на необходимость целенаправленного формирования *внутреннего (внутрипсихического) контекста* деятельности будущего специалиста. *Внутренний контекст* представляет собой две сферы психики, которые можно условно разделить на *информационный контекст* и *личностный контекст*. *Первый контекст* охватывает теоретические знания, позволяющие углубить наивные (житейские) представления человека об изучаемом предмете в ходе овладения комплексом научного знания. Это требует максимально возможного расширения и вариативности данных контекстов. *Второй контекст* отражает личностные условия *предпоимания*, как они сформулированы в философской герменевтике (Х.– Г. Гадамер), и которые задаются культурой и личностной историей и проявляются в установках, по большей части неосознаваемых самим человеком, но тем сильнее определяющих его восприятие и поведение. Это предполагает

целенаправленное формирование личностного (*кросс-культурного*, по Н. В. Жуковой) контекста деятельности специалиста.

*Образовательную среду* также вполне можно трактовать в качестве совокупности контекстов, в которых происходит как усвоение учебного материала, так и личностное развитие самих обучающихся. Это позволяет говорить о возможности применения контекстного подхода, развиваемого в научной школе А. А. Вербицкого, в сфере моделирования существующей образовательной среды, равно как и проектирования перспективной образовательной среды с заданными свойствами, каковой является *контекстная образовательная среда* или *образовательная среда контекстного типа*.

Впервые это понятие с подачи А. А. Вербицкого применила О. И. Щербакова в своих работах по *психологии конфликтологической культуры*, понимая под ней систему компонентов, моделирующих социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста [14]. На наш взгляд, термин “образовательная среда контекстного типа” призван отразить связь всех понятий, характеризующих обучение на основе методологии и технологии контекстного подхода к образованию, разрабатываемых в научной школе А. А. Вербицкого.

Можно дать и более общее определение контекстной образовательной среды с указанием не столько структуры, сколько оснований ее построения. *Образовательная среда контекстного типа* – это совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанная на методологии контекстного подхода, что предполагает явное использование концепции психологического контекста в теоретическом и практическом аспектах – опору на принципы контекстного подхода и применение методов контекстного анализа и моделирования [9]. Следовательно, образовательная среда контекстного типа представляет собой особым образом организованные *средства образовательной деятельности*, которые организуются в соответствии с *принципами контекстного подхода* и с использованием *методов знаково-контекстного обучения*.

К специфическим *характеристикам образовательной среды контекстного типа* относятся следующие: 1) опора на принципы контекстного подхода (контекстуальности, системности, расширения, взаимосвязи, дополнительности контекстов); 2) широкое использование метода моделирования контекстов (предметного – содержание профессиональной деятельности и социального – профессиональное взаимодействие); 3) повышение рефлексивности образовательной деятельности (актуализация внутреннего контекста субъектов образования посредством средств рефлексивной парадигмы образования; 4) специфические методы и методики обучения, в том числе контекстный анализ (совокупность принципов, приемов и процедур, направленная

на систематическое выделение и описание контекстов изучаемого явления, что позволяет сформировать матрицу контекстов, образующую многомерное псевдопространство системного представления информации во всех возможных контекстах; 5) использование учебника контекстного типа – педагогической системы, в процессе обучения целостно увязывающей между собой текст, контекст и подтекст (по О. А. Шевченко); 6) ориентация на развитие самоопределения личности и личностной культуры в кросс-культурном контексте, представляющем собой систему вложенных сред образования (по Н. В. Жуковой).

Представляя собой новый уровень развития психолого-педагогической теории и образовательной практики, контекстный подход является *мета-подходом*, который позволяет органично использовать в пределах единой понятийной системы самые различные по содержанию достижения отечественной и зарубежной психологии и педагогики. Контекстный подход предлагает дополнить разработку конкретных концепций и практик рефлексией над их эпистемологическими основаниями. В частности, это предполагает выявление границ их применимости – тех контекстов, в которых эти положения и практики являются эффективными.

Основу методологии контекстного подхода составляет комплекс *принципов*, определяющих возможность использования контекста как инструмента психологического исследования и организации учебно-образовательной деятельности. Впервые такие принципы были предложены в исследовании Т. Д. Дубовицкой, которая выделила: 1) *принцип расширения контекста* – рассмотрение психического явления в рамках “вложенных один в другой” контекстов, что порождает многомерность восприятия данного явления; 2) *принцип взаимосвязи контекстов* – любое исследуемое явление многоаспектно, поэтому невозможно рассматривать его в единственном контексте, все возможные его контексты оказываются взаимосвязанными; 3) *принцип вариативности контекста* – контекст – это некоторый гештальт (паттерн), структура которого меняется при смене точки наблюдения, поэтому исследователи сами выделяют различные контексты изучения психики [15: 99–101].

К этому перечню можно добавить еще некоторые важные принципы: 4) *принцип контекстной обусловленности* – требование анализа психического явления в систематически учитываемых контекстах его существования (в психике) и изучения (в рамках различных концепций); 5) *принцип системности контекста* – контекст представляет собой систему со всеми вытекающими отсюда признаками – включенности в контекст-суперсистему и выделения контекстов-подсистем, наличие взаимодействия частей, целостность и относительная изолированность, эмерджентность, сочетание структурного и функционального моделирования и пр.; 6) *принцип дополнительности контекстов* (или *принцип*

эвристической контекстуальности по С. А. Голубеву) – максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах; противоречивые концепции есть различные проекции одного объекта в разных контекстах [9] (ср. *демензиональная онтология* как различное отображение одного объекта на разных плоскостях по В. Франклу, изменение *доминанты* за счет изменения ее контекста по прот. А. Касатикову).

Если в плане методических приемов методика знаково-контекстного обучения может быть рассмотрена как рядоположенная другим методикам образовательной деятельности и обучения, разработанным в рамках различных подходов, то в концептуальном плане именно контекстный подход представляет собой “рамку” для собирания всех многочисленных подходов и методик в единый комплекс. Это связано с тем, что, в отличие от “моноподходов” (бихевиорального, деятельностного, личностно-ориентированного, гуманистического, задачного, проблемного и др.) контекстный подход предполагает возможность *нередуктивного синтеза* различных моделей посредством указания тех контекстов, в которых та или иная модель является адекватной. Каждый из указанных подходов во всей его целостности может быть рассмотрен как один из контекстов, в котором исследователь и практики в области психологии педагогики воспринимает изучаемый объект и действует по отношению к нему. В соответствии с психологическим пониманием контекста, эти подходы-контексты представляют собой не просто различные концепции, но взаимодополнительные способы осмысления единой образовательной реальности. Соответственно, в контекстном обучении могут найти свое органичное место любые педагогические технологии из любых теорий и подходов, равно как и сами эти подходы могут быть интегрированы на общем основании.

В результате соотнесения различных контекстов обучения получаемая система образует многомерную *матрицу контекстов учебной и обучающей деятельности* в образовательном процессе (табл. 1).

Таблица 1

**Концептуальная основа матрицы контекстов образовательного процесса**

Ориентация	Внешний контекст	Внутренний контекст
<b>Уровни анализа образовательного процесса</b>		Экзистенциальный Смысловой Психологический Социальный Функциональный Методический

Данная модель отвечает онтологическому единству бытия и всех условно выделяемых в нем объектов, включая и объекты, относящиеся к сфере образования – от участников-субъектов до всех частных процессов в этой сфере. На основе этого исходного единства, отражающегося в единстве исходного объекта анализа в различных контекстах, появляется возможность конструировать образовательный процесс, соотнося между собой различные подходы и приемы в рамках одного контекста и комбинируя “разноконтекстные” блоки во взаимодополнительный комплекс.

Пример такого комплекса, обобщающего различные образовательные подходы и технологии в двух контекстах – внешнем (социальном, организационном) и внутреннем (интрапсихическом) – приводится в табл. 2.

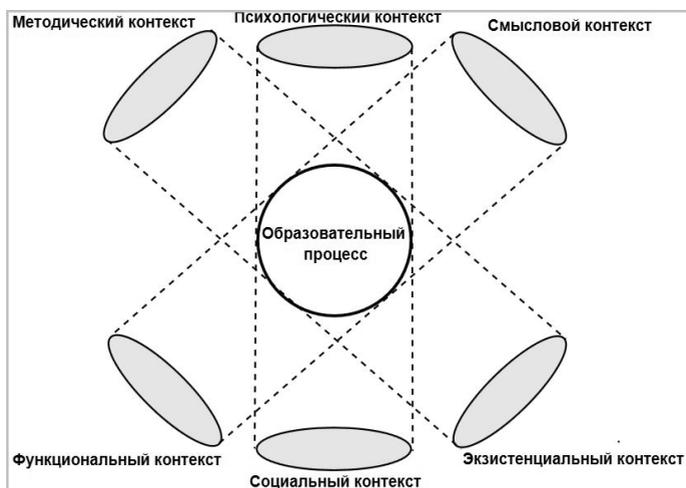
Таблица 2

**Классификация образовательных подходов и технологий в соответствии с основными контекстами их анализа**

Внешний контекст	Внутренний контекст
<p><i>Подходы</i> к организации и управлению образовательной средой и ситуацией обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– средовой подход в педагогике;</li> <li>факторы образовательной среды (явные и скрытые, в т.ч. уклад);</li> <li>– концепция образовательной среды контекстного типа;</li> <li>– бихевиоральный подход (управление стимулами и подкреплениями)</li> </ul>	<p><i>Личностно-ориентированные</i> подходы и технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– развивающее обучение;</li> <li>– личностно-ориентированное обучение;</li> <li>– педагогика сотрудничества;</li> <li>– личностно-центрированное обучение</li> </ul>
<p><i>Технологии</i> организации и управления образовательной средой и ситуацией обучения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сетевое;</li> <li>– взаимообучение;</li> <li>– проектное;</li> <li>– модульное;</li> <li>– дистанционное</li> </ul>	<p><i>Когнитивно-ориентированные</i> подходы и технологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– критическое мышление;</li> <li>– многомерные дидактические инструменты;</li> <li>– проблемное обучение;</li> <li>– уровневая дифференциация обучения;</li> <li>– поэтапное формирование умственных действий</li> </ul>

В данной таблице приведен заведомо неполный перечень подходов и технологий, используемых в образовании и конкретно – в процессах организации обучения. Далее каждый подход или технология могут быть классифицированы и в других контекстах. В результате образуется гораздо более сложная многомерная структура, концептуальную

основу которой составляет проекция единого по сути образовательного процесса (в частности – в обучении) на основные образовательные контексты, выделенные ранее (табл. 1). Вследствие наличия единого концептуального основания для соотнесения всех теоретических и практических положений имеющихся подходов эта матрица представляет собой отнюдь не эклектику разноречивых утверждений, но совокупность *проекций* единой реальности процесса обучения на различные “плоскости” (семантические поля, составляющие когнитивную сущность педагогических подходов, концепций и технологий) (См. рис.).



**Рис.** Проекция образовательного процесса на образовательные контексты

Тем самым контекстный подход и в теоретическом (методологическом), и в прикладном (методическом) планах может выполнять интегративную функцию по отношению к другим подходам, обеспечивая их синергетическое взаимодействие в рамках единой и целостной педагогической системы. Это соответствует наметившейся со второй половины прошлого века тенденции к интеграции наук, отражающей диалектический переход от аналитической к синтетической фазе развития познания. В когнитивном аспекте миф преимущественно синтетичен, а наука и философия – аналитичны, но на новом этапе должно произойти их объединение в органическое единство, снимающее противоречия между научной теорией и мифом; одним из путей такого синтеза является понимание условности любых моделей, условно возникающих при постановке рассматриваемого объекта в тот или иной контекст. Следовательно, контекстный подход как общепсихологический методологический проект находится “в тренде” наметившейся тенденции к единству

наук и всех других способов познания (мистика, философия, искусство, практика); тенденции, которая проявляется во все расширяющемся перечне областей междисциплинарных исследований – от компьютерных наук и когнитологии до социологии и методологии науки.

Контекстный подход изначально был ориентирован на интегративную роль, что определяется фундаментальностью феномена контекста в семантической деятельности психики человека, поскольку, как известно, значение и смысл любого психического содержания формируются исключительно в контексте других психических содержаний – репрезентаций реальности. Именно поэтому его концептуальный аппарат оказался максимально приспособлен для выполнения интегративной функции и в области образования. Это касается всех достижений в этой области, но особенно – инноваций, которые должны естественным образом встраиваться в существующий комплекс теоретических и практических наработок. Таким образом, в области образования контекстный подход по своей методологической сути является не столько еще одним подходом в ряду многочисленных других, но именно и прежде всего – интегратором психолого-педагогических достижений, обеспечивающим органическое, непротиворечивое сочетание классики и инноваций в единую синергетическую систему.

## Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Контекст (в психологии) // *Общая психология. Словарь* / Под ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 137–138.
2. *Вербицкий А. А., Калашиников В. Г.* Категория “контекст” в психологии и педагогике. Монография. М.: Логос, 2010. 300 с.
3. *Вербицкий А. А., Калашиников В. Г.* Контекст как психологическая категория // *Вопросы психологии*. 2011. № 6. С. 3–15.
4. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол // *Вопросы психологии*. 1981, № 3. С. 20–21.
5. *Johnson E. B.* *Contextual Teaching and Learning*. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
6. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
7. *Вербицкий А. А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // *Вопросы психологии*. 1987, № 5. С. 31–39.
8. *Вербицкий А. А.* Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
9. *Калашиников В. Г.* Образовательная среда контекстного типа // *Высшее образование в России*. 2012, № 4. С. 92–97.

10. *Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д.* Контексты содержания образования: Монография. М.: МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 80 с.
11. *Жукова Н. В.* Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2009. 212 с.
12. *Калашников В. Г.* Явные и скрытые контексты образования в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015, Т. 12, № 1. С. 90–104.
13. *Калашников В. Г.* Контекстный подход как методологический проект в психологии // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Матер. Всерос. научно-практ. конфер., г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г.: В 3 ч. Ч. I / Отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль: ЯРГУ им. П. Г. Демидова, 2011. С. 69–73.
14. *Щербакова О. И.* Контексты в конфликтологии: Монография. М.: МГУ им. М. А. Шолохова, 2006. 80 с.
15. *Дубовицкая Т. Д.* Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход. Дисс. ... д. психол. н. М., 2004. 349 с.

## **CONTEXTUAL APPROACH AS AN INTEGRATOR OF INNOVATIONS IN EDUCATION**

V. G. KALASHNIKOV

The article discusses the contextual approach developed in the scientific school of A.A. Verbitsky. This approach is presented as a meta-approach that allows to integrate various innovations in education. Educational innovations are a necessity today and for the foreseeable future. However, innovative approaches, concepts, technologies and techniques can enter among themselves the contradiction that complicates the process of their introduction to the theory and practice of education. As a result, there is a need in a general approach, the role of which and applies the contextual approach. The context is interpreted in it as a mental semantic mechanism for the generation of meaning and sense of the perceived phenomena in their correlation with each other as a psychic content (representations). The different contexts of the educational process represent different, complementary ways of understanding the one reality. In the event of a conflict between different private approaches are removed by identifying the boundaries of their applicability, that is, those contexts in which each of these approaches is most appropriate. Contextual approach integrates all educational approaches and innovation into a single synergistic system.

*Key words:* context, contextual approach, education, innovation.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Калашников Виталий Григорьевич* – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. Тел. 8-987-242-84-20.

E-mail: [transmeta1@yandex.ru](mailto:transmeta1@yandex.ru)

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

---

### **ТЕМАТИЧЕСКИЙ ГРАФ: ПОСТРОЕНИЕ И ЕГО ПРИМЕНЕНИЕ**

К. И. ЛУГОВСКОЙ

*(кафедра информатики СУНЦ МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва.  
e-mail: lurik5@yandex.ru)*

В статье вводится понятие тематического графа изучаемого раздела учебной дисциплины. Представлена общая процедура построения тематического графа. Описано применение тематического графа. Показан пример построения траектории изучения темы «Алгебра логики» в курсе «Информатика» для 10–11 классов с использованием тематического графа.

*Ключевые слова:* предметные компетенции, дидактическая единица, тематический граф, информатика, алгебра логики.

#### **Понятие тематического графа**

В настоящее время для любого школьного курса существует много учебников и задачников, предлагающих большое количество вариаций порядка изучения теоретического и практического материалов. При выборе того или иного учебника перед преподавателем встает вопрос, чем обусловлен порядок прохождения учебных тем, почему необходимо дать именно предлагаемые определения и теоремы. При этом бывают ситуации, когда введенные в учебнике понятия просто «подвисают» – они нигде не используются, никак не подкрепляют теоретический материал. Возможна и обратная ситуация, когда теоретического материала, изложенного в учебнике, не хватает для решения отобранных задач. Подобные ситуации делают курс избыточным или недостаточным, вводят в заблуждение учащихся, что сказывается на качестве изучения курса. Описанная проблема стоит и перед преподавателями, создающими новый учебный курс (например, в рамках дополнительного образования). В этом случае учебников может вообще не быть.

Для того чтобы создать новый курс или грамотно распланировать преподавание существующего курса, учителю необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие компетенции должны быть сформированы у учащихся после прохождения курса?
2. На основании выделенных компетенций определить, какой теоретический материал необходимо вынести на изучение?

3. Как выделить набор задач для закрепления теоретического материала?

4. В каком порядке изучать теоретический материал, и в какой последовательности решать отобранные задачи?

В данной статье будет предложено решение последней проблемы: как именно выстроить изучение материала и избавиться от избыточности и недостаточности курса? Для ответа на этот вопрос введем понятие тематического графа изучаемого раздела учебной дисциплины.

*Тематический граф* – ориентированный связный граф без циклов и петель, каждому элементу которого поставлена в соответствие некая характеристика (другое название такого графа – сеть [6]). Элементами графа являются:

- вершины-истоки, которым приписаны базовые понятия изучаемой темы.

- вершины-стоки, которым приписаны предметные компетенции, формируемые при изучении темы.

- промежуточные узлы, которым приписаны дидактические единицы: понятия, утверждения, теоремы и методы решения задач.

- ориентированные ребра (дуги) тематического графа, которые показывают логические связи между дидактическими единицами.

Тематический граф позволяет выстроить и наглядно показать четкую последовательность изучения материала, на основании которой в дальнейшем можно построить систему задач, удовлетворяющую требованиям и обладающую свойствами, описанными в [7]. С его помощью можно избавиться от избыточности курса: если стоком оказывается не компетенция, то данную дидактическую единицу необходимо исключить из курса, поскольку она не несет в себе практической важности для формирования требуемых компетенций. При установке зависимостей между узлами также очень легко выявить недостающие определения или теоремы.

Для того чтобы выбрать последовательность прохождения теоретического материала, необходимого для формирования выделенных компетенций, достаточно:

1. Выделить сток, содержащий выбранную компетенцию.

2. Удалить все остальные стоки и входящие в них дуги до тех пор, пока не останется единственный выбранный сток.

3. Обойти полученный подграф по следующему правилу:

- обход начинается с истоков.

- текущий узел можно считать изученным только в том случае, если изучены все его узлы-предки.

4. Повторить пункты 1–3 для остальных компетенций, исключая уже пройденные узлы.

В результате описанного обхода и выделяется порядок изучения теоретического материала. Можно заметить, что от последовательности

выбора стоков и от выбора пути по одному и тому же графу можно выстроить несколько различных траекторий изучения материала.

### Построение тематического графа

Рассмотрим пример построения тематического графа для темы «Алгебра логики» в курсе «Информатика» для 10–11-х физико-математических классов среднего (полного) общего образования. Выделим основные предметные компетенции, которые должны быть сформированы в результате изучения темы «Алгебра логики» [1]. Данные компетенции вынесены в левую колонку таблицы 1. Описанные выше предметные компетенции будут являться стоками формируемого тематического графа. Правая колонка таблицы 1 заполнена на основе анализа базовых учебников по информатике [2, 3, 4], в неё включены понятия, теоремы, методы решения задач, которые необходимо изучить для формирования каждой описанной компетенции. Из таблицы 1 видно, что для формирования различных компетенций может потребоваться изучение одних и тех же тем. Однако по таблице 1 нельзя установить порядок изучения материала.

Таблица 1

#### Сопоставление формируемых компетенций и изучаемого материала

Формируемые компетенции	Дидактические единицы
Умение формализовать сложные высказывания (умение записывать высказывания с помощью аппарата алгебры логики)	Простое высказывание. Составное высказывание. Предикат. Кванторы. Логические операции и логические связи. Формализация сложных высказываний, записанных на естественном языке с помощью алгебры логики. Правила построения отрицаний к сложным высказываниям
Умение строить таблицы истинности для сложных логических формул	Таблица истинности. Логические формулы
Умение строить и преобразовывать логические выражения	Логические формулы. Основные законы алгебры логики. Доказательство эквивалентности формул с помощью таблиц истинности, логических рассуждений или тождественных преобразований. Решение системы логических уравнений с помощью замены переменных, бинарного дерева или логических рассуждений

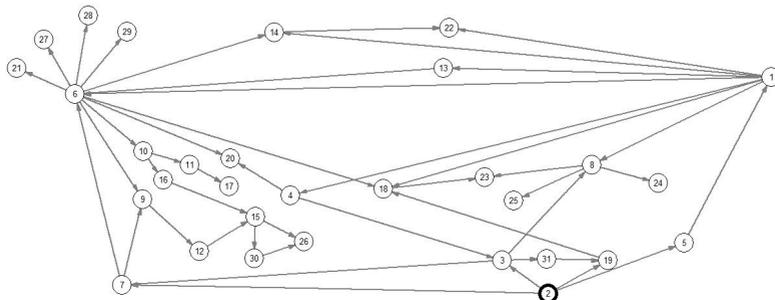
Умение использовать формальные способы решения логических задач	Логическая задача. Решение логических задач методом построения и преобразования сложных высказываний, табличным методом или через построение таблицы истинности
Умение восстанавливать аналитический вид булевой функции по таблице истинности	Таблица истинности. Канонические формы логических формул. Алгоритм построения СДНФ/СКНФ
Умение минимизировать булевы функции	Канонические формы логических формул. Алгоритм построения СДНФ. Алгоритм построения минимальной ДНФ
Представление об элементах схемотехники	Логическая функция. Полные системы булевых функций. Логические вентили. Полнота системы функций {конъюнкция, дизъюнкция, отрицание}. Построение функциональной схемы по логической формуле и наоборот

Проведя анализ дидактических единиц, приведенных в правой колонке таблицы 1, можно сформировать полный список понятий, теорем и методов решения задач, который необходимо изучить для формирования выбранных компетенций (список составлен без учета порядка следования изучения теоретического материала).

1. Логические операции и логические связи.
2. Простое высказывание.
3. Составное высказывание.
4. Таблица истинности.
5. Предикат.
6. Логические формулы.
7. Логическая переменная.
8. Логическая задача.
9. Логическая функция.
10. Канонические формы логических формул.
11. Минимальная ДНФ.
12. Полные системы булевых функций.
13. Логические вентили.
14. Основные законы алгебры логики.
15. Полнота системы функций {конъюнкция, дизъюнкция, отрицание}.
16. Алгоритм построения СДНФ/СКНФ.
17. Алгоритм построения минимальной ДНФ.
18. Формализация сложных высказываний, записанных на естественном языке, с помощью алгебры логики.

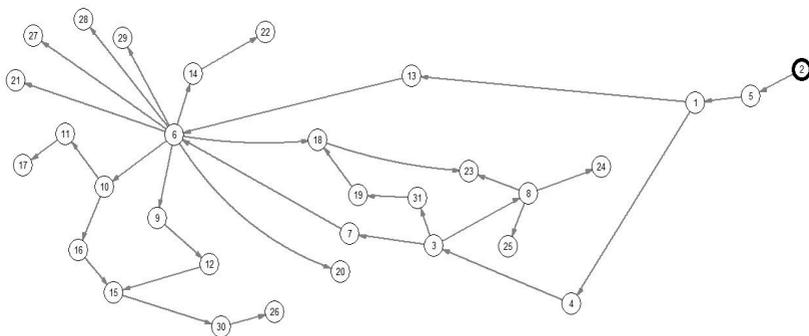
19. Правила построения отрицаний к сложным высказываниям.
20. Доказательство эквивалентности формул с помощью таблиц истинности.
21. Доказательство эквивалентности формул с помощью логических рассуждений.
22. Доказательство эквивалентности формул с помощью тождественных преобразований.
23. Решение логических задач методом построения и преобразования сложных высказываний.
24. Решение логических задач табличным методом.
25. Решение логических задач через построение таблицы истинности.
26. Построение функциональной схемы по логической формуле и наоборот.
27. Решение системы логических уравнений с помощью замены переменных.
28. Решение системы логических уравнений с помощью бинарного дерева.
29. Решение системы логических уравнений с помощью логических рассуждений.
30. Утверждение о взаимозаменяемости полных систем.
31. Кванторы.

На основе анализа содержания каждого понятия и каждой теоремы можно составить логическую зависимость, тем самым, с точки зрения тематического графа, это означает соединение зависимых узлов ориентированными ребрами (дугами). Для описанного списка узлов построим граф, содержащий только дидактические единицы, но не содержащий компетенции (выделенная вершина под номером 2 является истоком графа). Дуга между двумя узлами означает, что для изучения узла-потомка требуется изучить узел-предок. Соответственно, если у узла есть несколько предков, то сначала необходимо изучить каждый из них, а только потом текущий узел.



**Рис. 1.** Тематический граф без компетенций

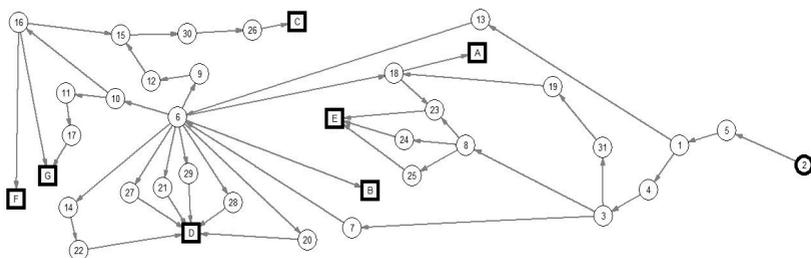
В случае наличия между узлами одновременно дуги и пути через третий узел, дугу можно исключить из графа (поскольку к моменту изучения второго узла первый будет уже изучен). Например, для изучения узла 7 необходимо изучить узел 3, который, в свою очередь, требует изучения узла 2. Поэтому прямая связь между узлом 2 и 7 является избыточной. Избыточных связей может оказаться несколько. Построим граф с учетом удаления избыточных связей (Рис. 2):



**Рис. 2.** Тематический граф (без избыточных связей и компетенций)

Теперь можно добавить в полученный граф описанные компетенции в качестве стоков (Рис. 3). По аналогии с предыдущим графом избыточные связи исключены. В графе компетенции пронумерованы следующим образом:

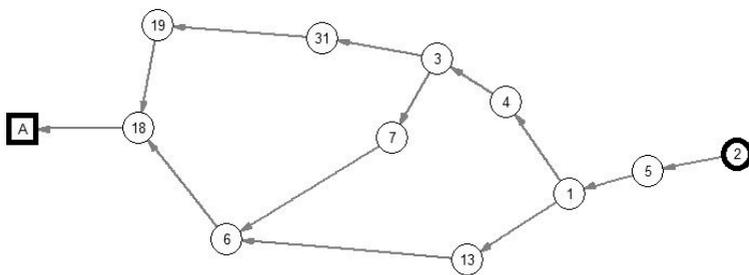
- А. Умение формализовать сложные высказывания.
- В. Умение строить таблицы истинности для сложных логических формул.
- С. Представление об элементах схмотехники.
- Д. Умение строить и преобразовывать логические выражения.
- Е. Умение строить формальные способы решения логических задач с использованием алгебры высказываний.
- Ф. Умение восстанавливать аналитический вид булевой функции по таблице истинности.
- Г. Умение минимизировать булевы функции.



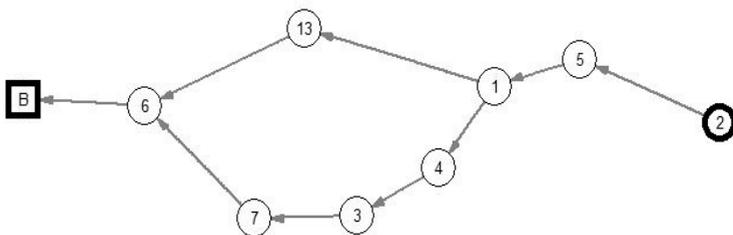
**Рис. 3.** Полный тематический граф изучения темы «Алгебра логики» для 10–11 классов физико-математического профиля

### Применение тематического графа

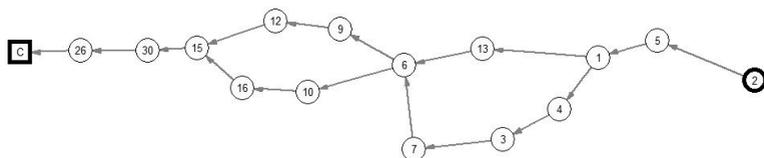
С помощью построенного тематического графа можно выстроить порядок изучения теоретического материала, необходимый для формирования описанных компетенций. Ниже выделены подграфы из тематического графа, которые содержат только по одному стоку – формируемая компетенция. Для построения начнем удалять из графа все стоки, кроме интересующего, вместе с входящими дугами до тех пор, пока не останется единственный сток.



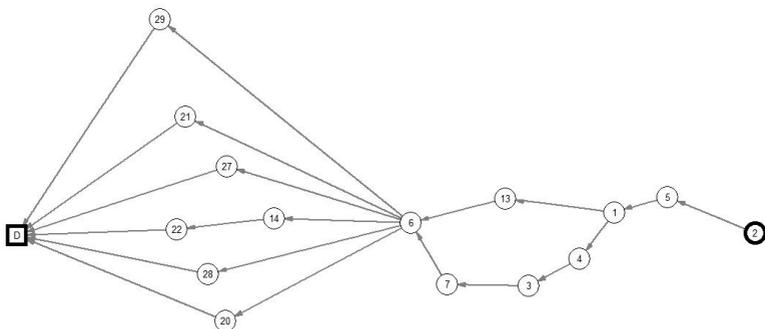
**Рис. 4.** Подграф для формирования компетенции А (Умение формализовать сложные высказывания)



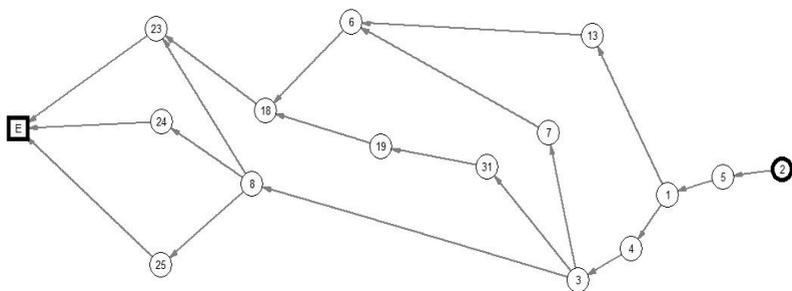
**Рис. 5.** Подграф для формирования компетенции В (Умение строить таблицы истинности для сложных логических формул)



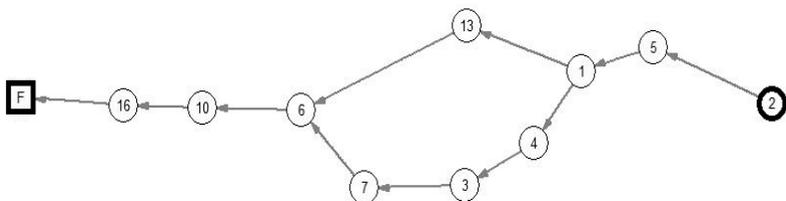
**Рис. 6.** Подграф для формирования компетенции С (Представление об элементах схмотехники)



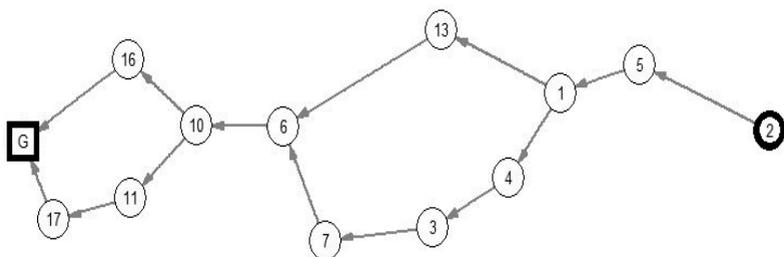
**Рис. 7.** Подграф для формирования компетенции D (Умение строить и преобразовывать логические выражения)



**Рис. 8.** Подграф для формирования компетенции E  
(Умение строить формальные способы решения логических задач с использованием алгебры высказываний)



**Рис. 9.** Подграф для формирования компетенции F  
(Умение восстанавливать аналитический вид булевой функции по таблице истинности)



**Рис. 10.** Подграф для формирования компетенции G  
(Умение минимизировать булевы функции)

Теперь по построенным подграфам можно выстроить порядок изучения материала для формирования каждой компетенции. Одни и те же узлы могут участвовать в формировании нескольких компетенций.

Необходимо использовать обходы подграфов в глубину, учитывая, что узлы, пройденные в других подграфах, считаются изученными и их можно пропустить, а также нельзя пройти через узел, в который ведет дуга от другого непройденного узла.

Порядок обхода для формирования компетенции А (Рис. 4).  $2 \Rightarrow 5 \Rightarrow 1 \Rightarrow 4 \Rightarrow 3 \Rightarrow 7 \Rightarrow 13 \Rightarrow 6 \Rightarrow 31 \Rightarrow 19 \Rightarrow 18$

Порядок обхода для формирования компетенции В (Рис. 5). Все узлы были пройдены при формировании компетенции А.

Порядок обхода для формирования компетенции С (Рис. 6).  $9 \Rightarrow 12 \Rightarrow 10 \Rightarrow 16 \Rightarrow 15 \Rightarrow 30 \Rightarrow 26$  (остальные узлы уже пройдены)

Порядок обхода для формирования компетенции D (Рис. 7).  $14 \Rightarrow 22 \Rightarrow 20 \Rightarrow 21 \Rightarrow 27 \Rightarrow 28 \Rightarrow 29$  (остальные узлы пройдены)

Порядок обхода для формирования компетенции Е (Рис. 8).  $8 \Rightarrow 23 \Rightarrow 24 \Rightarrow 25$  (остальные узлы пройдены)

Порядок обхода для формирования компетенции F (Рис. 9). Все узлы были пройдены при формировании компетенции С.

Порядок обхода для формирования компетенции G (Рис. 10).  $11 \Rightarrow 17$  (остальные узлы пройдены)

В зависимости от выбранной последовательности обхода подграфов, порядок прохождения материала может меняться. С учетом выбранной последовательности формирования компетенций обход всего тематического графа будет проходить в следующем порядке:

$2 \Rightarrow 5 \Rightarrow 1 \Rightarrow 4 \Rightarrow 3 \Rightarrow 7 \Rightarrow 13 \Rightarrow 6 \Rightarrow 31 \Rightarrow 19 \Rightarrow 18 \Rightarrow 9 \Rightarrow 12 \Rightarrow 10 \Rightarrow 16 \Rightarrow 15 \Rightarrow 30 \Rightarrow 26 \Rightarrow 14 \Rightarrow 22 \Rightarrow 20 \Rightarrow 21 \Rightarrow 27 \Rightarrow 28 \Rightarrow 29 \Rightarrow 8 \Rightarrow 23 \Rightarrow 24 \Rightarrow 25 \Rightarrow 11 \Rightarrow 17$

Иногда имеет смысл продублировать некоторые узлы в качестве повторения. Для построения графов использовалось программное средство «Графоанализатор» [5].

В заключение статьи выражаю глубокую признательность всем своим коллегам по кафедре информатики СУНЦ МГУ имени М.В. Ломоносова, которые принимали участие в обсуждении методики построения тематического графа.

## Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г.) (URL: <http://минобрнауки.рф/документы/236505.07.2017>)

2. Андреева Е. В., Босова Л. П., Фалина И. Н. Математические основы информатики. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 312 с.

3. Гейн А. Г., Ливчак А. Б., Сенокосов А. И. УМК по информатике 10–11 классы (базовый и профильный уровни), М.: Просвещение, 2010. 272 с.

4. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика (углубленный уровень). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. Ч.1 240 с., Ч.2 304 с.

5. Графоанализатор – среда для визуализации графов и обработки с применением различных алгоритмов. (URL: <http://grafoanalizator.unick-soft.ru/> 05.07.2017)

6. Яблонский С. В. Введение в дискретную математику: Учебное пособие для вузов. 6-е изд. М.: Высшая школа, 2010. 384 с.

7. Луговской К. И. Системы учебных задач в курсе информатики: требования, цели и свойства. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016, № 3 июль – сентябрь, с. 72–82.

## **THEMATIC GRAPH: CONSTRUCTION AND ITS APPLICATION**

**K. I. LUGOVSKOY**

The paper introduces the concept of a thematic graph, and how to construct, simplify and use it. As example there is a construction of study trajectory for the «The algebra of logic» in the course «Informatics»: highlighted main competences to form and themes with their addictions.

*Key words:* subject competence, didactic unit, thematic graph, informatics, the algebra of logic.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Луговской Кирилл Игоревич* – ассистент кафедры информатики СУНЦ МГУ имени М. В. Ломоносова, г. Москва.

E-mail: lurik5@yandex.ru

## **РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ В КИТАЕ: РОЛЬ КОМИТЕТА ГОССОВЕТА КНР ПО КОНТРОЛЮ И НАДЗОРУ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

ШАО Хайкунь (КНР)

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;  
e-mail: 1987alesha@mail.ru)*

В статье излагается общее представление о факторах развития системы оценки деятельности вузов в Китае и о структуре этой системы. Рассматриваются проблемы данной системы с точки зрения государственной оценки с учётом задач и функций Комитета Госсовета КНР по контролю и надзору в сфере образования. Анализируется возможность создания единой системы оценки деятельности вузов.

*Ключевые слова:* высшее образование, деятельность вузов, качество образования.

В КНР большое внимание уделяют увеличению конкурентоспособности высшей школы на международной арене и гарантированию общественно-экономического развития страны за счет подготовки высококвалифицированных и востребованных обществом специалистов. Это придает особое значение и ценность системе оценки деятельности вузов, направленной на обеспечение и последовательное повышение качества высшего образования. Анализ самой этой системы и перспектив ее развития невозможен без учета особенностей процесса реформирования и развития высшего образования в Китае.

После провозглашения КНР в 1949 г., пройдя периоды государственной монополии в управлении высшим образованием (1949–1966 гг.) и радикальной политизации в пространстве высшего образования во время общественного движения «культурной революции» (1966–1976 гг.), высшее образование в Китае вступило в новый исторический этап.

В период с 1949 г. до 1966 г. в Китае в преобладающем количестве случаев отмечалось «централизованное и единое управление образованием» и административные отношения между органами власти разных уровней, органами власти и вузами. Сегодня при развитии образовательного законодательства и в проектах образовательных реформ значительное место отводится «образованию как стратегическому фактору социально-экономического развития и народного возрождения», «обеспечению и повышению качества образования», а также «интернационализации и выдвиганию китайских вузов на мировой уровень».

Такая существенная переориентация в первую очередь связана с проведением политических и экономических реформ после 1976 г., общей тенденцией которых послужила децентрализация и переход от плановой экономики к социалистической рыночной экономике. Влияние общественной эволюции в КНР на высшее образование отразилось, в частности, на становлении двухуровневой системы управления высшим образованием, на законодательном признании статуса вузов в качестве юридических лиц и автономии вузов, а также на предоставлении возможности общественным силам участвовать в развитии высшего образования.

В ходе модернизации высшего образования китайские вузы приобретают всё больше автономий и свобод в отношении образовательной, научно-исследовательской, и хозяйственно-финансовой деятельности. Например, по Закону «О высшем образовании в КНР» (1998 г.) к этим автономиям относятся следующие: самостоятельно создавать отрасли наук и направления подготовки и регулировать их структуры в соответствии с законодательством; самостоятельно составлять учебный план, выбирать учебное пособие и организовывать образовательную деятельность в соответствии с образовательными требованиями, самостоятельно заниматься научным исследованием, разработкой технологий и деятельностью по обслуживанию общества с учётом своих возможностей.

С целью обеспечения реализации планов по реформированию и развитию китайского образования приняты следующие государственные программы: «Решение о реформе системы образования» (1985 г.); «План действий для возрождения образования, ориентированный на 21-й век» (1998 г.); «План действий для возрождения образования на 2003–2007 гг.» (2004 г.); «Государственная программа средне- и долгосрочного развития и реформ в сфере образования на 2010–2020 гг.» (2010 г.) (далее – «Программы на 2010–2020 гг.»). Причем планы эти имеют надёжную финансовую базу. Так, в 1997 г. расходы государственного бюджета только на высшее образование (без учёта расходов на высшее образование для взрослых и на научные организации) составили 26,44 миллиарда юаней, в 2007 г. – 155,43 млрд., в 2011 г. – 376,33 млрд. А в 2015 г. на финансирование целой системы высшего образования было выделено уже 593,0 млрд. юаней [1].

В процессе бурного развития высшего образования наблюдается и весьма заметное увеличение количества негосударственных вузов. Так, в 2002 г., 2007 г., 2012 г. и 2015 г. число негосударственных вузов, имеющих право присуждать дипломы государственного образца о высшем образовании, составило соответственно 131, 295, 706 и 733 вузов. Отмечается и усиление привлекательности китайского высшего образования на мировом рынке образовательных услуг, улучшение позиций

ведущих вузов в национальных и международных рейтингах. О росте привлекательности китайского высшего образования говорит и факт резкого увеличения количества иностранных студентов в вузах КНР. В 2005 г. в стране учились 141,1 тыс. иностранцев (из них 7,1 тыс. – обучались в магистратуре и докторантуре). А в 2015 г. в Китае обучались уже всего 397,6 тыс. международных учащихся (из них 53,6 тыс. – по программам подготовки магистров и докторов).

В ходе такого стремительного развития высшего образования в Китае проявились и серьёзные проблемы, оказывающие отрицательное влияние на обеспечение качества высшего образования и результативность вузовской деятельности. Это, например, проблема снижения в определённый период расходов государственного бюджета в расчёте на одного обучающегося в вузах на фоне резкого увеличения с 1999 г. приёмной квоты в высшие учебные заведения. Подобное сокращение средств бюджета в расчёте на одного обучающегося отчетливо наблюдалось в период с 2000 г. по 2005 г. Так, если в 2000 г. объем средств в расчёте на одного обучающегося составил 7309,58 юней, то в 2001–2005 гг. он составлял соответственно – 6816,23; 6177,96; 5772,58; 5552,50 и 5375,94 юней [2].

Другим негативным последствием быстрого увеличения численности студентов в вузах стал рост соотношения числа студентов вузов к числу преподавателей. Если в 1998 г. это соотношение составляло 11,62, то в 2000 г., 2001 г. и 2002 г. соотношение числа студентов к числу преподавателей выросло соответственно до 16,30, 18,22 и 19,00. В дальнейшем величина указанного соотношения на уровне более 17 единиц стала привычным явлением. Очевидно, что сложившееся положение требует усиления работ по оценке деятельности вузов не только для повышения эффективности использования финансирования и для реального улучшения образовательной деятельности, но и для гарантирования предоставления качественных образовательных услуг по минимальным стандартам. Это особенно касается частных вузов.

Сегодня продолжается и набирает силу процесс замены модели микроконтроля над высшим образованием на модель макроконтроля, модели «управления процессом» на модель «управление результативностью». Разумеется, изменение роли органов власти и их функций в управлении высшим образованием и продолжающаяся передача полномочий должна сопровождаться инновационными подходами к управлению высшей школой, в частности, обновлением системы оценки деятельности вузов.

К настоящему моменту в КНР сложилась определенная система оценки, которую можно разделить на 4 группы: государственная оценка, самооценка вузов, национальная общественно-профессиональная и международная оценка. А среди этих групп ведущую и решающую роль

в развитии высшего образования и гарантировании его качества играет именно государственная оценка. В целом к ней относятся следующие методы и технологии: лицензирование, аккредитация, оценка образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке, оценка аккредитованных отраслей наук и направлений подготовки, а также другие узкоспециализированные инструменты оценки, в частности, конкурс «Лучшая докторская диссертация» и выборочная проверка квалификационных работ выпускников вузов. Такая система оценки содействовала развитию высшего образования в Китае, обеспечению подготовки высококвалифицированных кадров, повышению результативности и эффективности деятельности высших учебных заведений, росту конкурентоспособности китайских вузов среди международных образовательных и научных организаций.

Однако было много и недостатков, имело место множество споров, замечаний и критики в адрес как общей системы оценки деятельности вузов, так и конкретных методов оценки. Во многих научных исследованиях одной из важных проблем считают доминирующее положение государственных органов в оценке деятельности университетов. В частности, отмечалось, что подобное положение ставит вузы в зависимость только от выбранных показателей и критериев оценки, а иногда и стимулирует их к представлению фальсифицированных материалов для хороших позиций [3]. Нам кажется, что в таком случае активность вузов в создании и совершенствовании внутривузовской системы оценки своей деятельности и роль общественно-профессиональной экспертизы неизбежно ограничиваются. Всё это ставит во главу угла задачу необходимости совершенствования текущей системы оценки.

Здесь хотелось бы обратить внимание на значительный прогресс в процессе эволюции системы оценки деятельности китайских вузов, а именно, на создание Комитета Государственного Совета по контролю и надзору в сфере образования. Этот Комитет был создан в августе 2012 г. по решению Госсовета КНР в целях реализации «Программы на 2010–2020 гг.» и дальнейшей оптимизации системы контроля и надзора над образованием. Этот Комитет должен был решать следующие задачи – разработка курса и политики в отношении контроля и надзора над образованием; рассмотрение комплексного планирования и решение важнейших дел в области контроля и надзора над образованием; координация и руководство работой по контролю и надзору над образованием по всей стране; публикация ряда государственных отчётов по контролю и надзору над образованием. Попробем сформулировать основные причины создания данного Комитета.

*Во-первых*, образование Комитета демонстрирует стремление государства к продолжению реформирования системы образования в быстро изменяющемся современном обществе и на фоне исторически

сложившейся ситуации, как в общей системе образования, так и в секторе высшего образования, включая создание национальной единой системы контроля и надзора над образованием. Китайское руководство ясно осознаёт, что единая контрольно-надзорная система, охватывая все уровни образования, позволяет обеспечить единство образовательного пространства и соблюдение норм качества образования, а также последовательность и результативность контрольно-надзорной деятельности в сфере образования.

Для этого Комитет провел определенные административные преобразования. К примеру, Кабинет агентства по контролю и надзору в сфере образования при Министерстве образования (МО) был преобразован в Агентство по контролю и надзору в сфере образования при МО. Здесь важны не только указанные административные преобразования, но и содержательные изменения. В частности, после указанных преобразований сфера деятельности Агентства по контролю и надзору в сфере образования при МО стала распространяться и на дошкольное, общее, среднее профессиональное и высшее образование, а «раньше было ограничено лишь в пространстве общего и среднего профессионального образования» [4].

*Во-вторых*, причина создания Комитета заключается в том, что под руководством этой новой структуры более высокого уровня в административной системе управления стало возможным реализовать установленный «Программой на 2010–2020 гг.» принцип «разделение властей» в целях совершенствования системы образования, в том числе путем улучшения независимости и объективности оценочной деятельности. О практической реализации в сфере высшего образования принципа «разделение властей» свидетельствует, в частности, то, что через учрежденное Агентство по контролю и надзору в сфере образования (независящую от других подразделений МО структуру) можно в централизованной форме курировать, прорабатывать и оптимизировать систему оценки деятельности вузов.

Это особенно важно для гарантирования независимости, объективности и достоверности результатов оценки деятельности вузов, так как органы власти часто играли двойную роль – и в регулировании деятельности вузов посредством законодательства, и в оценивании результатов работы вузов. Такие «двойные» задачи решали: Департамент высшего образования МО и его местные органы (ответственность за лицензирование); Комитет Госсовета по учёным степеням и Департамент МО по учёным степеням и по подготовке магистров и докторов (ответственность за аккредитацию и оценку аккредитованных отраслей наук и направлений подготовки); Канцелярия МО и Центр оценки качества высшего образования МО (ответственность за оценку образовательной деятельности по бакалаврской подготовке).

*В-третьих*, Комитет нужен, чтобы систематизировать, интегрировать и реформировать всю систему оценки деятельности вузов в Китае. Стоит задача преодолеть несистемный, разрозненный и ограниченный характер этой системы. В частности, подход, лежащий в основе развития оценки деятельности уровней высшего образования, завершение которых удостоверяется получением ученых степеней, практически никак не был связан с подходом, определяющим оценочную деятельность на уровне бакалаврских программ. Естественно, такая разобщенность подходов и различие в методах оценки, отсутствие взаимодействия и взаимодополняемости разных инструментов оценки, привела к определенным нарушениям в комплексности и непрерывности при подготовке специалистов в вузах, к постепенному наращиванию нагрузки на вузы при участии в оценочных мероприятиях. И как результат – не только снижение эффективности общей системы оценки, но и определенные проблемы в самой системе многоуровневой подготовки специалистов.

С другой стороны, автономия и свобода выбора между «действием» и «бездействием» у органов власти препятствовали не только продолжению оптимизации процедуры и методологии тех или иных методов оценки, но препятствовали и достижению установленных целей в государственных образовательных программах. Такое положение замедлило в целом процесс модернизации высшего образования в Китае, включая процесс становления современной системы контрольно-надзорной деятельности. Например, в «Плане действий для возрождения образования на 2003–2007 гг.» была поставлена задача по внедрению «пятигодичной» системы оценки образовательной деятельности вузов. На самом деле после окончания первого этапа реализации этой системы в 2008 г. оценка вузовской бакалаврской подготовки была прервана и снова заработала только в 2011 г. Аналогичная судьба была и у оценки аккредитованных отраслей наук и направлений подготовки, которая должна реализовываться с периодичностью один раз в шесть лет. Практика показала, что вышесказанная оценка впервые была реализована в 2005–2006 гг., а затем вновь была запущена только с 2014 г.

Рассмотрим теперь некоторые реальные действия и результаты, полученные под влиянием или под непосредственным руководством Комитета. Сохраняя в целом имеющиеся методы для оценки деятельности вузов, Комитет перезапустил ранее прекращённые проекты оценки, распространил накопленный опыт и расширил границы их использования. Например, оценка аккредитованных отраслей наук и направлений подготовки раньше реализовывалась лишь на уровне магистратуры и докторантуры, а теперь с 2016 г. уже начал проводиться пилотный проект этой оценки на уровне бакалавриата, а также пилотный проект оценки среди наук и направлений подготовки, признанных прикладными

направлениями. Это расширение, по-нашему мнению, тесно связано с проведением аккредитации бакалаврских образовательных программ именно местными органами управления образованием.

Так, 14 февраля 2016 г. началась пилотная оценка уровня бакалаврских направлений подготовки. Именно местные органы управления образованием должны самостоятельно организовать эту экспериментальную работу. Тем не менее, для обеспечения устойчивого проведения пилотной оценки Кабинет Комитета дал методические рекомендации, в частности, по созданию экспертной группы для разработки плана оценки и системы критериев оценки, по полноценному использованию региональных информационных платформ и публикации отчётов о результатах оценки. Фактически Комитет способствовал распространению опыта, накопленного в провинции Ляонин, где с 2012 г. регулярно реализовывали аналогическую экспертизу. Причем результаты этой работы впечатляют. Например, по итогам оценки на 2015 г. в провинции Ляонин были ограничены квоты приёма по 88 направлениям подготовки бакалавров. Также по своей инициативе 34 вуза приостановили приёмную компанию по 82 направлениям и т.д. [5]. Представляется, что с целью улучшения качества бакалаврской подготовки, такие новации должны в полном объёме быть распространены на все аккредитованные направления подготовки.

Другим направлением деятельности, активизация которого связана с работой Комитета, стала выборочная проверка качества магистерских и докторских диссертаций. Эта работа была усилена посредством принятых мер по открытой публикации официальных отчётов по этим диссертациям. Начата реализация еще одного инновационного направления оценочной деятельности, в частности, «Проекта оценки возможности трансформации вузов, реализующих программы подготовки бакалавра и выше». Кажется, что такое нововведение будет способствовать эффективной реализации национальной стратегии, направленной на подготовку большего количества специалистов прикладных и технических профилей.

С учетом вышесказанного, можно сказать, что образование Комитета Госсовета по контролю и надзору в сфере образования ведет к глубокому внутреннему преобразованию системы оценки деятельности китайских вузов, а первые результаты работы этого Комитета обнадеживают. Тем не менее, существуют и некоторые недостатки. Прежде всего, пока ещё Комитет обращает особое внимание на «вертикальные» технологии, т.е. на распространение «из центра» систем оценки деятельности вузов за счёт широкого применения уже накопленного опыта. Пока Комитет не решил ранее существовавшие проблемы, в том числе не решены вопросы оптимизации процедуры и критериев тех или иных методов оценки, не налажено должного взаимодействия между

всеми участниками оценочной деятельности, не закончены процессы систематизации и интеграции.

Не видно пока и действенного влияния Комитета на процессы диверсификации контрольно-надзорной деятельности, включающей и увеличение количества программ оценки. А ведь это реально затрудняет формирование общего представления обо всей системе высшего образования. Не видно и усилий, направленных на снижение нагрузки на вузы, связанной с ростом количества проверок, отчетов и т.д. Более того, можно видеть, что в процессе становления национальной единой системы контроля и надзора в сфере образования в условиях укрепления роли органов власти, уменьшается пространство деятельности для развития общественно-профессиональной оценки. В результате у этой новой формы оценки возникают трудности в сфере повышения своей репутации в обществе. Возможно, это отражается и на увеличении разрыва между вузами и производством, между установленными нормами качества подготовки выпускников вузов и требованиями к профессиональной деятельности специалистов.

На основе рассмотрения данных, нам кажется, что должен быть разработан комплексный план по оптимизации системы оценки деятельности вузов в Китае. В основе этого плана должно лежать четкое определение приоритетных направлений реформирования образования. В первую очередь, как нам представляется, нужно создать экспертный совет по уровням образования при Комитете Госсовета по контролю и надзору в сфере образования. Необходимость такого экспертного совета определяется составом Комитета. Сейчас Комитет вице-премьер Правительства КНР возглавляет госпожа Лю Яньдун. В состав Комитета входят также министр образования, заместитель начальника секретариата Госсовета и 10 заместителей глав некоторых министерств. Не сомневаемся, что структура и состав Комитета смогут обеспечивать синхронизацию образовательной реформы и стратегии развития страны, предоставлять ресурсную поддержку на предмет продвижения проектов в области образования и осуществления поставленных целей. Но предлагаемый экспертный совет может занять очень важное положение в качестве высокопрофессионального коллективного органа, занимающегося оценкой предлагаемых изменений. Этот орган должен повысить обоснованность и научность принимаемых управленческих решений, должен способствовать совершенствованию политики и практики оценки деятельности вузов.

Думаем, что оптимизация, систематизация и интеграция системы оценки деятельности вузов в Китае, включая сокращение количества методов оценки и снижение нагрузки на вузы, могут быть достигнуты особенно посредством полноценного использования Национальной платформы «Мониторинг качества высшего образования». Эта

платформа употребляется пока для оценки бакалаврской работы вузов в качестве вспомогательного оценочного инструмента. На наш взгляд, этот инструмент показал высокую эффективность, а его результаты признаются достоверными. Что касается отношения государственной оценки и общественно-профессиональной оценки, то обсуждать данный вопрос было бы не столь важно, если мы в общественной оценке видели бы только её относительную прозрачность и честность. Дело в том, что при расширении информационной открытости органов власти идет процесс по улучшению информационного обеспечения не только административных органов, но и всего общества относительно качества высшего образования в стране.

Но другой аспект обсуждения роли общественно-профессиональной оценки, безусловно, заслуживает внимания. Речь идет об одном из важнейших, по нашему мнению, преимуществ общественной оценки – о возможности гибкого удовлетворения разнообразных потребностей различных заинтересованных в образовании сторон. Думаем, что предлагаемый экспертный совет при Комитете Госсовета по контролю и надзору в сфере образования может помочь в решении вопросов компетенций разных органов оценки.

Очень важно к государственной оценке и проработке критериев для оценки соответствия полученных учащимися знаний требованиям будущей профессиональной деятельности привлечь общественные силы, а также представителей предприятий, работодателей и их объединений. Да, безусловно, нужно учитывать требования к духовному, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся. Но требования к знаниям, умениям и навыкам, ориентированным на профессиональную деятельность, можно рассматривать как инструмент предварительного прогноза, учитывающего реалии и перспективы общественно-экономического и технологического развития, а также ситуации на рынке труда. Разумеется, учет мнений и рекомендаций от производственной среды даст возможность существенно повысить способность выпускников вузов адаптироваться к будущей профессии, а высокое качество высшего образования усиливает востребованность в подготовленных кадрах, улучшает позицию конкретного вуза в национальных и зарубежных рейтингах. Именно на это направлена государственная стратегия реформирования, развития образования и модернизация высшего образования в КНР. Надеемся, что Комитет Госсовета по контролю и надзору в сфере образования внесет свой весомый вклад в решение этих задач.

## Список литературы

1. «Доклад Госсовета КНР о результатах реформы и развития высшего образования» Министра образования КНР Чэн Баошэн от 31.08.2016. (URL: [http://www.npc.gov.cn/npc/xinwen/2016-10/12/content\\_1999011.htm](http://www.npc.gov.cn/npc/xinwen/2016-10/12/content_1999011.htm) 05.09.2017)
2. Публичная декларация о расходах на образование в Китае. (URL: [http://www.moe.edu.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_jfzxgg/](http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/sjzl_jfzxgg/) 05.09.2017)
3. Ли Хуэй. Оценка качества высшего образования в Китае: развитие, достижения и проблемы // Вестник Образовательного института при Синьцзянском производственно-строительном корпусе (англ. Journal of Bingtuan Education Institute). 2016. № 04. С. 31. (李晖. 中国高等教育评估发展历程、成就与问题浅析. 兵团教育学院学报. 2016. № 04. С. 31.)
4. Хуан Вэй. Механизм контроля и надзора в сфере образования в Китае: ситуация, проблемы и путь реформы // Развитие образования (англ. Research in Educational Development). 2009. № 12. С. 17. (黄威. 我国教育督导体制现状、问题与改革路径. 教育发展研究. 2009. № 12. С. 17.)
5. Лю Юй. Результат комплексной оценки качества бакалаврских направлений подготовки в вузах в провинции Ляонин // Образовательная газета в Китае. 10.12.2016. (URL: [http://www.jyb.cn/high/gdjyxw/201612/t20161210\\_688601.html](http://www.jyb.cn/high/gdjyxw/201612/t20161210_688601.html) 05.09.2017)

## **REFORMATION OF SYSTEM ESTIMATIONS TO ACTIVITY OF INSTITUTIONS OF HIGHER LEARNING IN CHINA: ROLE OF COMMITTEE OF STATE COUNCIL OF PEOPLES ON CONTROL AND SUPERVISION IN THE FIELD OF EDUCATION**

ШАО ХАЙКУН

The article presents general representation about the development facts of the assessment system of activities of universities in China and its structure. The paper discusses the problems of this system from the point of view of goals and functions of Committee of the State Council in control and supervision in sphere of education. The article analyses the possibility to establish a unified assessment system of activities of universities in China.

*Key words:* higher education, the activities of universities, quality of education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

ШАО Хайкунь (КНР) – стажёр факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова.

E-mail: 1987alesha@mail.ru.