

Д.Г. Левитес

Теория педагогического целеполагания



Преамбула

Сущность проблемы целеполагания в педагогической деятельности состоит в необходимости разрешения следующих противоречий:

— объективное противоречие заключается в том, что независимо от педагога существуют **два источника целей педагогической деятельности**: окружающая действительность, нормы существования и развития которой составляют основу содержания общего школьного образования в его традиционном представлении, и сам ребенок, его наследственный потенциал, нормы и особенности его личностного развития в процессе школьного обучения;

— субъективное противоречие связано с процессом обучения: если **цели** познавательные могут быть объективизированы как **планируемые результаты обучения (обученность)** в результате поэтапного критериального контроля, то цели воспитания, социализации, самоопределения, самоактуализации личности ребенка, цели развития с большим трудом могут быть подвергнуты количественному анализу на основе четко формализованных критериев. Это, с одной стороны, **цели-векторы**, определяющие характеристики личностно-ориентированного процесса обучения, а с другой — предметная проекция будущего, не ограниченного годами школьного обучения.

Одной из важнейших задач современной дидактики, решение которой так необходимо образовательной (педагогической) практике, является поиск оснований и описание **системы целей** управленческо-педагогической деятельности по развитию личности ученика средствами учебного предмета, а также **поиск закономерностей, связывающих в процессе обучения компоненты содержания образования и компоненты структуры личности**.

Противопоставление традиционного (предметно-ориентированного) и развивающего (личностно-ориентированного) обучения, представленное в целом ряде исследований, носит в определенной степени искусственный характер. Это объясняется, с одной стороны, попыткой заострить проблему негативных сторон и последствий рационалистического (технократического) подхода в обучении, которые не могут не вызывать оправданного беспокойства учителей, родителей, ученых, медиков. С другой стороны, идеи гуманистической (неогуманистической) педагогики при всей своей несомненной привлекательности без

Левитес Дмитрий Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ, заведующий кафедрой педагогического проектирования и образовательных технологий Мурманского государственного педагогического университета.



соответствующей технологической разработки в массовой школе долгое время оставались благими пожеланиями, а сегодня в связи с возрастающей экспансией ЕГЭ все глубже уходят в историю.

Современная дидактика стоит на пороге создания **синтетической теории обучения**. Возможно, одно из решений этого вопроса состоит в методологическом совмещении теории деятельности А.Н. Леонтьева, теории структуры личности К.К. Платонова, теории содержания образования (В.В Краевского — И.Я. Лернера) и концепции «скрытой» педагогической реальности.

Без сомнения, теоретический и методологический фундамент современной практики обучения неизмеримо шире, и существуют иные теории и концепции, на основании которых педагог-экспериментатор может разрабатывать свою новую оригинальную технологию обучения.

Но я счел необходимым и достаточным остановиться на этих четырех конструктах, так как считаю, что именно они могут стать тем методологическим основанием, на котором возможно построение теории, позволяющей, с одной стороны, вести отбор содержания в соответствии с планируемым развитием базовых свойств личности, а с другой — выращивать ученика (полноценного субъекта учебной деятельности), сознательно и осознанно усваивающего предлагаемое содержание.

Проблема целей в педагогической деятельности

Приступая к конструированию и реализации той или иной модели обучения, педагог обязан, в первую очередь, иметь ясную и недвусмысленную позицию по одному из важнейших вопросов дидактики вопросу — целеполаганию в педагогической деятельности. Именно цели образования являются системообразующими элементами педагогической (дидактической) системы.

Сущность стадии целеполагания в педагогической деятельности заключается в построении целостного представления о конечном продукте, т. е. о проекте конечного результата. В педагогической деятельности (как и в искусстве) этот замысел может оставаться не до конца завершенным и после окончания деятельности.

Положение о триединстве познавательных, развивающих и воспитательных целей обучения в учебниках по педагогике уже давно считается хрестоматийно-аксиоматическим. Однако, когда начинающий учитель приступает к практической деятельности, этот вывод уже не представляется ему столь категоричным и незыблемым, потому что каждая педагогическая система обладает **ограниченным педагогическим потенциалом**, и одинаково эффективная работа по поставленным целям и, тем более их достижение, в разных образовательных учреждениях и даже в классах одной параллели становится проблематичным.

В связи с этим существует проблема выбора целей, тем более что существуют и альтернативные цели, в последнем случае достижение одних целей исключает реализацию других.

В этой работе мы говорим о соотношении и ранжировании целей-векторов, не столько отражающих представление педагога о конечных результатах обучения, сколько задающих основные психолого-дидактические характеристики процесса обучения, и целей — планируемых результатов, поддающихся проверке и регистрации на каждом этапе обучения.

И здесь, как уже говорилось, существует проблема выбора цели. Но вот насколько альтернативен этот выбор, и действительно ли альтернатива неизбежна?

Не претендуя на полное и однозначное решение этой проблемы, мы, тем не менее, сочли необходимым представить здесь свои соображения по данному вопросу, ибо на них в дальнейшем строится представленная ниже модель управления качеством школьного образования.

Один из самых известных способов постановки целей предлагает сегодня педагогическая технология, суть которой заключается в идее полной управляемости учебным процессом. Он состоит в том, что цели обучения формулируются на диагностической основе, через планируемые результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт может надежно опознать.

Практическая реализация такого способа решается через построение четкой системы целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни. Такие системы в дидактике получили название **педагогических таксономий**, которые затрагивают различные области деятельности:

- когнитивную (познавательную) область. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмысливать имеющиеся знания;
- аффективную (эмоционально-ценностную) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого интереса и готовности реагировать до ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления.

Когнитивные цели могут быть достигнуты в ходе урока или серии уроков. Аффективные цели (восприятие, усвоение ценностных ориентаций, их распространение на деятельность) значительно труднее объективизировать, представить в виде образцов деятельности. Неслучайно, как отмечают многие исследователи, собственно технологические разработки ведутся преимущественно для когнитивных целей.

Неприятие педагогической общественностью предыдущих образовательных стандартов, на наш взгляд, заключается в том, что его авторами однозначно предлагалось содержание образования как

отражение социального опыта «урезать» только до знаний о Море и специальных способов деятельности в нем (специальных — то есть применимых в данной предметной области).

Но ведь социальный опыт, транслируемый в процессе обучения, это не только знания и умения, пусть даже касающиеся какой-то конкретной области действительности, но это еще и отношения, убеждения, ценности.

И как бы учитель-профессионал не был бы лично гуманистически ориентирован, но если государственный документ определяет успешность его педагогической деятельности уровнем знаний и умений учеников, то становится вполне объяснимой и то, как будет осуществляться такая деятельность, на какие приоритеты ориентирована, что будет считаться важным и обязательным, а что второстепенным и необязательным.

Так, например, естественнонаучное образование — это нечто большее, нежели объем знаний, на которые ориентируют публикуемые проекты стандартов, подменяя тем самым образовательный стандарт стандартом обучения. Естественнонаучное образование — это, в первую очередь, способ видения мира, личное отношение к нему и уж потом сознательное распоряжение своим опытом в нем. И оно эффективно тогда, когда умеет уловить и сформировать убеждения, привычки ума и, самое главное, позитивное отношение к познанию естественнонаучной картины мира.

При традиционном подходе в обучении отсутствует самое главное — цель деятельности самого ученика, а такая деятельность, как мы говорили выше, не может быть полноценной.

В системе целей «предметного» образования, которой руководствуется учитель, ученик занимает подчиненное место по отношению к самой изучаемой области знания. Он выступает в качестве объекта приложения сил дидактической системы. Он (ученик) — из другой системы целеполагания.

Можно с определенной долей уверенности сказать, что весь исторический опыт педагогов прошлого, связанный с попытками реформирования системы образования, в конце концов, сводился к попыткам реализации той или иной системы целеполагания. Либо во главу угла ставились образовательные цели, а развитие ребенка как бы подразумевалось как само собой разумеющееся, либо главным результатом действия образовательной системы объявлялось развитие личности, и тогда обучение основам наук становилось средством для достижения этой цели.

Перед исследователем, решающим проблемы отбора и конструирования содержания образования, построения процесса обучения и управления его качеством, в методологическом плане первоочередной становится задача построения системы целей деятельности, которая, с одной стороны, отражала бы взаимосвязь между когнитивной и аффективной областями педагогических задач, а с другой — имела

бы непосредственный выход на основные компоненты содержания образования.

Структурный состав теории целеполагания

Объектом теории целеполагания в обучении является совместная деятельность обучаемых и обучающихся, структурными компонентами которой являются потребности, мотивы, цели учеников, цели педагогов, содержание, формы, методы обучения (учения), рефлексия (педагогическая и ученическая).

Предметом теории целеполагания являются закономерные связи и отношения между такими компонентами объекта, каковыми являются цели педагогической деятельности и содержание образования.

Предпосылки возникновения — противоречия между:

- а) подходами к трактовке содержания понятия «образование»: образование как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков и образование как процесс развития личностного потенциала ученика;
- б) двумя системами целеполагания в педагогической деятельности: дисциплинарно-предметной и личностно-ориентированной, являющееся логическим следствием первого противоречия;
- в) подходами к трактовке содержания понятия «содержание образования», различающимися в зависимости от того, что считать источником содержания образования: социальный опыт, отражающий степень освоения человеком норм окружающей действительности, или же структурные компоненты развивающейся личности — потребности и способности.

Научное предположение: коэволюционное развитие социокультурного опыта, отражаемого в компонентах содержания образования и таких структурных компонентах личности человека, как его потребности и способности.

Ключевые понятия: потребность, запрос, мотив, цель как предметная проекция будущего, цель как планируемый результат деятельности, система целей управленческо-педагогической деятельности, деятельность обучающихся и обучающихся, образование как становление образа и образование как процесс и результат трансляции социокультурного опыта, рефлексия, рефлексивное управление, принцип «дидактического кольца».

Закономерности: единство и взаимообусловленность компонентов содержания образования и познавательных потребностей развивающегося ученика; взаимообусловленность развития ученика как субъекта деятельности и овладения им базовым содержанием образования.

Принципы:

1. усвоенным становится то содержание образования, которым ученик овладевает как субъект учебной деятельности;



2. развитие ученика как субъекта деятельности идет по пути выращивания у него цели собственной деятельности в такой последовательности: «потребность (запрос) — мотив — цель»;
3. **деятельность педагога должна быть направлена на выращивание таких потребностей ученика, которые органично соответствуют основным компонентам содержания образования как отражению социокультурного опыта (принцип дидактического кольца).**

Характеристика основных идей, понятий, закономерностей и принципов теории целеполагания

Мы подошли к решению проблемы целей педагогической деятельности со следующих позиций. Существуют **два источника содержания образования**: один — это внешний мир, окружающая действительность (живая и неживая природа, социум), точнее, та часть этой действительности, которая освоена человеком в виде социального опыта. Вторым источником содержания образования является личностный потенциал человека (внутренний мир), сам ребенок, его потребности и способности, требующие своего развития в процессе обучения.

Таким образом, источник развития человека находится как вне него, так и в нем самом. Предпосылками для отбора и конструирования содержания образования становятся цели, которые ставит перед собой учитель. Исходя из двух источников содержания образования, это могут быть система целей, связанная с познанием, освоением, адаптацией и разумным управлением внешней системой, или система целей, направленных на развитие личностного потенциала ученика (рис. 1).

В настоящее время между этими двумя системами целеполагания в практике традиционного предметно-ориентированного обучения существует известное противоречие, связанное с иерархией, соподчиненностью этих двух систем, о котором мы говорили выше. Такое одновременное наличие у субъекта нескольких «разнонаправленных» целей обычно интерпретируется методологией как сложность, координированность, интегрированность единого предмета деятельности.

Но содержание образования и сам ученик являются образцами сложности и интегрированности. И задача учителя заключается в том, чтобы отыскать основной мотив деятельности, чтобы соединить, как казалось бы, несоединимые цели, такие, например, как обязательное усвоение системы знаний по учебному предмету, с одной стороны, и осознание учеником своего права на самостоятельность и на интеллектуальную свободу — с другой.

И если мы будем подходить к процессу обучения с позиции деятельностного подхода, то наличие потребности учиться приведет к возникновению внутренней цели деятельности самого ученика, превращая обучаемого в обучающегося. И тогда время,

проводимое на уроке, становится не подготовкой к жизни, а собственно жизнью, осмысленной и значимой для самого ученика.

Помочь ученику **вырастить цель собственной деятельности** можно назвать «Я-целью», или подцелью деятельности учителя, ибо без ее достижения становится проблематичным достижение других целей деятельности педагога, будь то усвоение учеником знаний или развитие каких-либо личностных качеств ученика.

Возникновение потребности — первый шаг к выращиванию цели деятельности. Потребность как таковая не имеет предметного содержания, это, скорее, психическое отражение нужды в чем-либо. Ученик может и не осознавать, что ему мешает комфортно существовать в этом мире конкретно на этом уроке, в общении со значимыми для него взрослыми и сверстниками.

Почему выращивание познавательных потребностей учеников мы считаем не только важной, но, безусловно, первоочередной задачей учителя, без которой невозможно достичь иных дидактических целей?

Несмотря на различие взглядов на проблему структуры личности как системы, ядром личности как субъекта сознательной деятельности признается мотивационная сфера человека и, прежде всего, — его потребности. Являясь внутренней причиной активности личности, они чаще и выраженной других психических явлений бывают мотивами действий и деятельности и чаще других переживаются как эмоции и чувства. Кроме того, развитые познавательные потребности, как и потребности в общественных отношениях, являются предпосылками для развития способностей.

В сфере обучения и воспитания категорический императив И. Канта означает, что ребенок не может выступать средством для реализации целей по усвоению учебного содержания, пока эта деятельность не обусловлена его мотивом, потребностью, интересом.

Потребность часто определяют как нужду, недостаток в чем-либо необходимом для жизнедеятельности организма, индивида, социума, выступающую как побудительная сила активности. Потребность — состояние, обусловленное неудовлетворенностью требований организма, необходимых для его нормальной жизнедеятельности, и направленное на устранение этой неудовлетворенности.

Из этого определения мы выделяем в качестве одного из аспектов объективно существующее противоречие между внешними условиями бытия и внутренними структурными компонентами субъекта, испытывающего вследствие этого определенную психологическую напряженность и действующего в направлении снятия этой напряженности.

Ощущение этого противоречия в разных философских построениях трактуется по-разному: жизненный порыв, чувственный порыв, тенденция, влечение, инстинкт...

Точка зрения

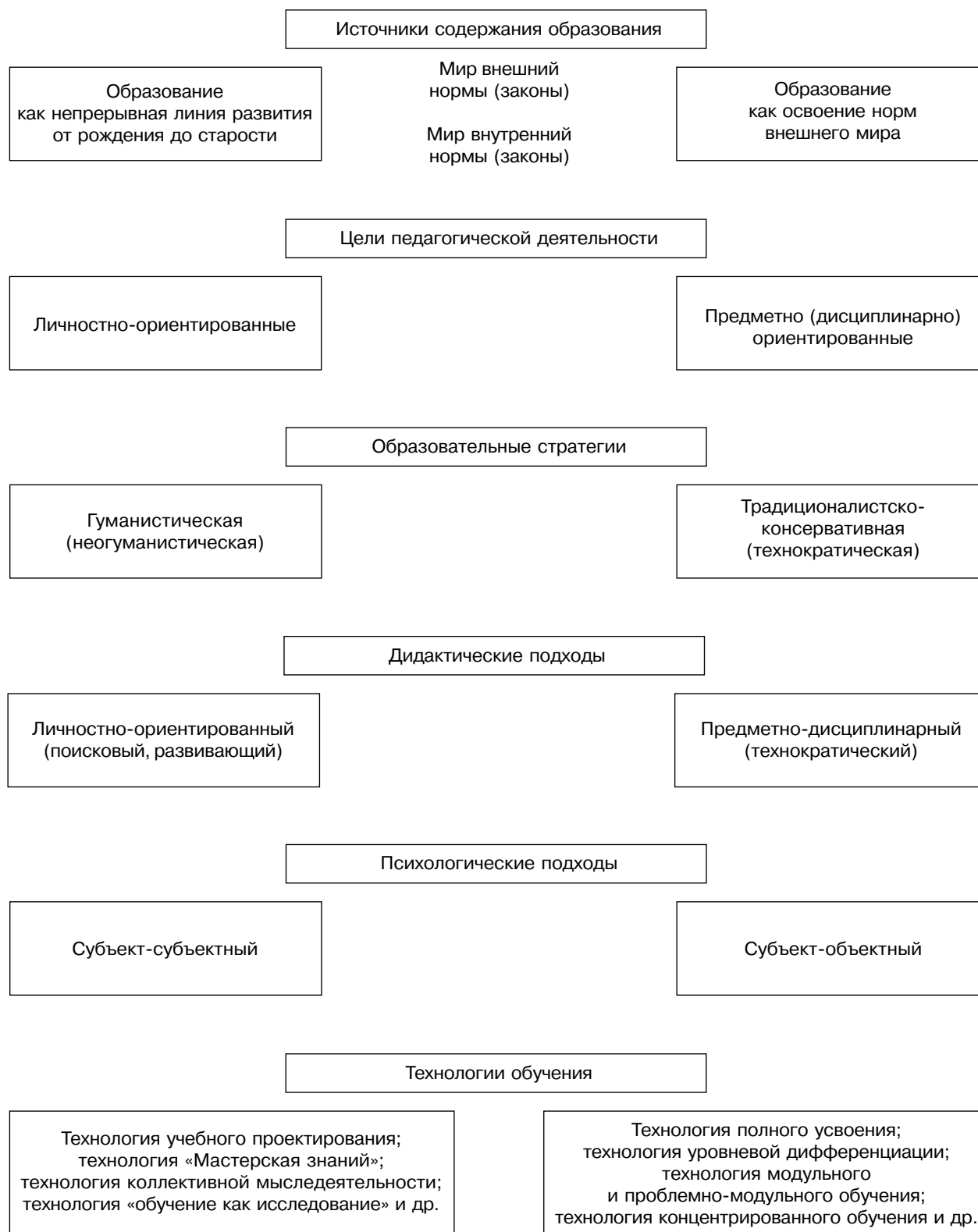


Рис. 1. Взаимосвязь целей педагогической деятельности с другими объектами явной педагогической реальности



Но чтобы учитель смог не только учитывать, но и в системе развивать познавательные потребности своего ученика, он, прежде всего, сам должен осознать двойственную природу педагогических целей, о которой мы говорили выше.

Эмпирический срез. Биология, 11 класс, шестой урок. Тема «Генетика пола». На доске «жуткая» таблица с нарисованными громадными мухами, папочками и закорючками, изображающими хромосомы... Словом, для взрослых ребят, которые только что пришли с прекрасного урока физкультуры (литературы, истории) и которых ждут не менее увлекательные вещи после уроков, этот урок по содержанию может оказаться унылым сорокаминутным испытанием на выносливость.

— Дмитрий Григорьевич, ну зачем нам эти дрозофилы «сдались»?

— А кто Вам сказал, что это для вас приготовлено? Для вас — совсем другое.

И учитель показывает четыре вопроса, написанные на боковой доске:

— В какой момент определяется пол будущего ребенка?

— От кого он зависит, от папы или от мамы?

— Можно ли запланировать пол будущего ребенка?

— Можно ли изменить пол будущего ребенка после оплодотворения?

...?

И все! Дальше весь урок пролетает на одном дыхании, да еще никто не хочет расходиться после звонка и долго стоят около таблицы с нарисованными мухами, о чем-то горячо споря.

(Из книги «Школа для профессионалов, или семь уроков для тех, кто учит».)

Адаптация в окружающем мире, будь то природа или общество, несомненно требует овладения нормами существования этих реальностей, и значимость приобретенных знаний и усвоенных способов деятельности для этого трудно переоценить. Но чтобы стать полноправным и полноценным субъектом деятельности в этих мирах, чтобы ощущать себя частицей мироздания и одновременно Космосом, могущим вместить в себя это мироздание, необходимо этого **хотеть**.

Ведь человек, имеющий отличные отметки по курсу истории, основам государства и права, обществоведения, может оставаться простым обывателем в кругу своего микромира, так и не став гражданином в полном смысле этого слова. Ученик, блестяще овладевший школьными курсами биологии, физики, химии, зачастую оказывается несостоятельным в мировоззренческом плане.

Сталкиваясь с философскими, методологическими проблемами бытия, он порой не может применить полученные в школе знания, потому что они приобрелись **в отрыве от формирования соответствующих потребностей в этих знаниях**.

Учитель, используя в своей работе окружающую реальность как источник целей своей деятельности, ставя задачи овладения учениками нормами существования этой реальности (теории, законы, гипотезы), оставляет как бы в стороне второй источник целей педагогической деятельности — собственно развитие ребенка, порой забывая, что эта реальность существует и развивается по своим нормам, по своим законам. Подобная **деформация познавательных потребностей порой порождает конформизм, т. е. уродует природу человека**.

В этой работе мы не ставим специальной задачи выяснения способов выращивания учителем целей деятельности ученика; для нас важно само осознание учителем этой сферы своей деятельности. Подавляющее большинство опытных учителей на уровне педагогической интуиции в процессе обучения пытаются достичь именно этой цели через **развитие познавательных потребностей** учеников. И если это удастся, то **следующий шаг** состоит в том, чтобы **показать ученику объект** (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности, обозначить предмет его деятельности и, тем самым, сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Впрочем, у цели существует не только направляющая, но и побуждающая роль (цель — как предметно осознанное побуждение).

Цель как **предметная проекция** будущего может быть выражена в форме **существительного** — «знание», «умение». Но как **предметно осознанное побуждение**, порожденное потребностью и мотивом, цель предполагает, как минимум, наличие субъекта деятельности. По этому определению, у непредубежденного исследователя вызывают сомнения словосочетания «цели математического (биологического, физического) образования».

Существуют цель деятельности учителя биологии (математики, физики) и цель ученика, изучающего данный предмет. И выражаться эти цели будут в форме **глагола**: понять, запомнить, научиться (для ученика) или привести к пониманию, сформировать потребность, научить и т. д. — для учителя.

Так, например, в ходе проводимого нами эксперимента учителя биологии учились методически правильно ставить цели собственной деятельности. При этом они приходили, например, к следующим формулировкам: «развить у учеников потребность и умение выявлять общие черты высшей нервной деятельности человека и животных и ее специфические особенности, определяющие биосоциальную сущность человека».

Приведем для сравнения формулировку, которая была дана в начале занятий: «**выявить общие черты высшей нервной деятельности...**» и т. д. В ходе анализа слушатели приходили к выводу, что вторая формулировка не может отражать цель педагогической деятельности. Это скорее, может стать целью ученика, но для того чтобы он захотел поставить перед

собой подобную цель, необходима целенаправленная деятельность учителя

И если учитель работает в классе, где интересы и цели учеников напрямую не связаны с данным учебным предметом, то первоочередной целью деятельности учителя становятся не знания, умения и навыки (цель как предметная проекция будущего), а различные познавательные потребности, внутренние мотивы и, наконец, собственные цели учебной деятельности учеников. Не решив этой задачи, учитель не сможет достичь никаких других целей, связанных с данным предметом (разумеется, если речь не идет о **педагогическом насилии** в любых его проявлениях).

И задача учителя состоит в том, чтобы, во-первых, **создать это ощущение «нужды», «дискомфорта»**, во-вторых, показать ученику объект (выбрать соответствующее содержание), на который может быть направлен мотив его деятельности. Обозначить предмет его деятельности и тем самым сформировать цель деятельности как предметную проекцию будущего.

Перед педагогом, выросшим до осознания вопроса «зачем учить?», в методологическом плане первоочередной становится задача построения системы целей деятельности, которая, с одной стороны, отражала бы взаимосвязь между когнитивной и аффективной областями педагогических задач, а с другой — имела бы непосредственный выход на основные компоненты содержания образования.

Эта система целей состоит из двух блоков и может быть представлена в следующем виде.

Система целей управленческо-педагогической деятельности по развитию личности ученика средствами учебного предмета

Блок 1. Развитие познавательных и коммуникативных потребностей (запросов) учащихся

1. Потребность — запрос в знаниях:
 - мировоззренческих (для формирования собственного миропредставления и мировоззрения);
 - ориентировочных (для овладения способами деятельности, адаптации и самореализации);
 - оценочных (для выработки собственных суждений и оценок тех или иных событий, явлений, фактов).
2. Потребность — запрос в овладении способами деятельности (умениями): организационно-практическими, интеллектуальными, исследовательскими, коммуникативными, рефлексивными
3. Потребность — запрос в установлении определенных эмоционально-ценностных отношений с другими людьми по поводу изучаемого материала (сочувствование, сопереживание).

Второй блок целей ориентирован на развитие соответствующих **способностей** учеников. В современной практике обучения способности понимают-

ся как индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в успешном овладении ею нормативными способами социально заданной деятельности. Результатом освоения того или иного способа деятельности как компонента содержания образования является соответствующее умение.

Обучение в данном случае — это путь трансформации опыта осуществления способа деятельности в умение.

Для системы образования сегодня всестороннее развитие не может быть в полной мере достижимой целью, т. е. результатом. Реальная цель сегодня не всестороннее, а разностороннее развитие личности, и при выборе этих «разных сторон» крайне важно не только не упустить из внимания, но **целенаправленно развивать именно те способности, которые непосредственно связаны с осваиваемыми компонентами социокультурного опыта**, или содержанием образования на теоретическом уровне

Блок 2. Развитие познавательных и коммуникативных способностей учащихся при овладении соответствующими умениями

1. Организационно-практическими:
 - целеполагание, планирование, организация, оценка результата, коррекция деятельности;
 - составление и чтение графиков, схем, обобщающих таблиц, опорных и структурно-логических конспектов; использование алгоритмов действий; работа с компьютером, а также бытовой аудио- и видеотехникой; мнемонические и библиографические умения и т. д.
2. Интеллектуальными:
 - сравнивать, выделять главное (главное общее и главное отличное), обобщать, выдвигать и формулировать проблему, конспектировать, рецензировать, выстраивать и воспринимать цепь логических суждений, мысленно проигрывать варианты решений задач и т. д.
3. Исследовательскими:
 - находить объект и предмет исследования, выдвигать гипотезу и цели исследования, выстраивать план эксперимента и проводить эксперимент, проверять гипотезу результатами эксперимента, определять границы применения экспериментальных данных.
4. Коммуникативными:
 - слушать и слышать другого, воспринимать другого, отстаивать свою позицию, выстраивать систему доказательств (подбирать аргументы, ранжировать их, выбирать форму доказательства в зависимости от поставленной цели), задавать вопросы, дополнять, возражать и т. п.

Принцип дидактического кольца.

Представленная система целей — это один из возможных результатов попытки соединения в процессе целеполагания двух миров, существующих по своим объективным законам или нормам.



Речь идет о Мире, нас окружающем (от космоса до клетки), освоенная часть которого, его закономерности или нормы находят отражение в содержании образования, и о внутреннем Мире развивающегося ребенка, том Мире, который существует и развивается по своим нормам. Незнание или нарушение этих норм в процессе обучения не только не приводит к желаемой цели — усвоению учениками социального опыта предыдущих поколений, но и ведет к задержке развития, по сути, разрушая внутренний мир.

Предлагаемое нами решение проблемы целеполагания заключается в том, что **содержание личностного развития ученика (его потребностей и способностей) должно находиться в полном соответствии с основными компонентами содержания образования как отражения социального опыта.**

В свою очередь, развитие и накопление этого опыта находится в такой же прямой зависимости от развитых потребностей и способностей членов социума. Так образуется своеобразное **дидактическое кольцо на содержательном уровне** (рис. 2).

Следствием реализации принципа дидактического кольца является построение такого про-

цесса обучения, который замкнут на достижении единой цели — развития потребностей, запросов и способностей личности в процессе усвоения соответствующих компонентов содержания образования — дидактическое кольцо на процессуальном уровне.

Необходимо отметить, что описанные нами причинные связи, нашедшие свое отражение в сформулированном принципе дидактического кольца, полностью, разумеется, не описывают действительной картины развития субъекта учебно-познавательной деятельности. Оно, очевидно, подчиняется еще и более сложным «синергетическим» закономерностям, когда эффективными оказываются не только и не столько прямые целевые установки, но совокупность внешних и внутренних факторов, осознаваемых и неосознаваемых, но педагогически оправданных действий учителя. Это те факторы, совокупность которых мы описывали в наших публикациях как **«скрытую» педагогическую реальность.**

Рассматриваемая выше теория целеполагания позволяет более уверенно подойти к такой актуальной и сложной проблеме, как моделирование качества образования и управления совершенствованием этого качества.



Рис. 2. Дидактическое кольцо на содержательном уровне

Качество школьного образования как общественно-педагогическая и дидактическая проблема

В сложнейшем клубке противоречий и проблем сегодняшнего школьного образования есть одна составляющая, детальный анализ которой рисует целостную картину состояния системы в совокупности всех ее элементов и влияния окружающих сред. Эта составляющая — определение сущности качества образования.

На любом педагогическом форуме по данной проблематике вряд ли найдется два человека, которые вкладывали бы в содержание этого понятия одинаковый смысл: от количества «четверок» и «пятерок» и процента поступивших в вузы до самоопределения и социализации выпускников как личностных и социальных эффектов деятельности школы и показателя ее эффективности.

На наш взгляд, подобное «разночтение» есть следствие социально-педагогической ситуации, когда при настойчивом переводе школы из самостоятельного социального института со своими целями и ценностями в сферу услуг с соответствующими квалиметрическими характеристиками она вынуждена отвечать на запросы сразу **нескольких «заказчиков»** (государство, общество, армия, церковь, высшая школа, ученики, родители...), и запросы эти не всегда совпадают, а часто и расходятся самым кардинальным образом.

И хотя за последние годы целый ряд исследователей (Байдено В.И., Ивлева И.А., Панасюк В.П., Селезнева Н.А., Субетто А.И. и др.) значительно раздвинули рамки обыденных представлений о сущности феномена «качество образования», тем не менее, в образовательной практике остается разброс и шатания как в его понимании, так и (что особенно тревожно) в организации деятельности образовательного учреждения по его совершенствованию.

Большинство специалистов признает, что современная школа находится в своем развитии под мощным экономическим давлением и, как следствие, вынуждено отражает общие качественные тенденции, присущие как рынку в целом, так и отдельным сферам производства товаров и услуг. Кроме этих внешних факторов, внутренние изменения, связанные, прежде всего, с диверсификацией школьного образования, нуждаются в универсальных критериях эффективности этих процессов. Таким критерием, позволяющим выявить и оценить эффективность, выступает качество.

Методологическим основанием для раскрытия содержания этого понятия является то, как исследователь или непосредственный участник образовательного процесса позиционирует себя относительно самого феномена «образования».

Так, **традиционалистско-консервативная** и, в определенном смысле, культуросцентрическая трактовка образования с философской точки зре-

ния стремится в качестве своего исходного начала взять **устойчивую сущность человека** как его родовой характеристики, восхождение к которой происходит в процессе трансляции социокультурного опыта. Задается как бы образец, зафиксированный в виде результата освоения содержания образования, определенного заранее и одинакового для всех (минимум содержания как некоторый образовательный стандарт).

В педагогической практике это сводится к известному тезису об образовании как процессе и результате **трансляции социокультурного опыта** от поколения к поколению, или социально- и государственно-ориентированном (а вовсе не личностном!) образовании. Такова логика культуросообразного стержня образования.

С **антропоцентрической** (педоцентрической, неогуманистической, феноменологической, развивающей) точки зрения, человек оказывается существом, у которого нет заданной извне цели, а значит, как это ни звучит парадоксально, **нет сущности (внешней заданности)**. Он представляет собой лишь возможность, которая постоянно открыта к самосовершенствованию. Отсюда представление об образовании как **непрерывной линии развития** и социализации человека от рождения до старости, и задачах школы, связанных с созданием необходимых условий для такого развития и предупреждения его тупиков.

Именно эти различия и объясняют, на наш взгляд, существование различных моделей качества и управления качеством общего образования.

Какой же трактовки понятия «образование» и производного от него «качество образования» придерживается в своей стратегии Министерство образования и науки, призванное определять политику в этой сфере.

В предыдущих своих работах мы не раз высказывали предположения о том, что **логика развития образовательного процесса в нашей стране носит вероятностный характер и зависит не от объективных закономерностей, а таких субъективных факторов, как конъюнктурные интересы, представленность во властных структурах, воля и энергия определенной группы людей.**

Это тезис, иногда находил неожиданные подтверждения в высказываниях высших руководителей нашего образования: «...что касается генеральной линии... Она через частности и прокладывается. Каждый из проектов, которыми мы занимаемся, достаточно конкретный и относительно мелкий. Это не БАМ. Но эти проекты, как кубики, как элементы головоломки, должны складываться в картинку. Если они складываются, значит, все идет нормально» («Аргументы и факты» №30 за 2004 г.).

Что это, полемическая неосторожность или вполне осознанная позиция министерства в выборе «пределных оснований», а точнее в отказе от этого выбора?



В целевых установках, касающихся модернизации школы и декларируемых документами, исходящими из недр Министерства образования и науки, нетрудно обнаружить попытку усидеть даже не на двух, а сразу на нескольких образовательных «стульях»: и академическая (читай энциклопедическая) подготовка, и фундаментализация содержания и прикладная его направленность (компетентностный подход), и социализация, и личностное развитие и самоопределение...Список можно продолжить: дошло до того, что в педагогические вузы поступил учебник, в котором одной из задач, стоящих перед современной школой, заявляется подготовка успешного предпринимателя (?!). И ни для кого не является секретом, что в многочисленных образовательных практиках все эти благие пожелания в конце концов сводятся к подготовке к ЕГЭ.

Но любая образовательная система, как известно, обладает весьма ограниченным потенциалом в достижении своих целей. **Существуют ли показатели, которые позволяют с достаточной долей уверенности сказать, какие же цели и какие подходы являются для руководителей нашего образования «рабочими», а какие — простой декларацией?**

В настоящее время реализация идеи качества происходит по следующим направлениям:

- инструментальное регулирование (внедрение государственных образовательных стандартов, в которых все та же ориентация на ЗУНы теперь дополняется (?!) компетентностным подходом;
- развитие федерального и региональных центров тестирования;
- победное (несмотря на нарастающие протесты научно-педагогической, педагогической и родительской общественности) шествие ЕГЭ;
- аттестация, аккредитация, лицензирование;
- реализация ряда проектов и программ, например, проект Федерального мониторинга качества образования и др.

На наш взгляд, эти действия, а точнее, та экспансия, с которой они захватывают все большее образовательное пространство, в основе своей связаны с пониманием образования как **прямой трансляции социокультурного опыта** от поколения к поколению, что, опять же, по нашему пониманию, невозможно — по определению: у поколения «передающих» этот опыт весьма и весьма ограничен и во многом сомнителен с точки зрения успешности последующей социализации выпускников школы и формирования необходимых профессиональных компетентностей у выпускников вузов.

У нас, у тех, кто учит сегодняшних школьников, нет опыта проживания молодыми в условиях постсоциалистической России. Так что же мы пытаемся передавать? Неслучайно этот опыт трансляции в конце концов сводится все к тем же ЗУНам, и тогда направленность вышеперечисленных действий по реализации идеи качества становится вполне объяс-

нима: под качеством подразумевается то, что можно достаточно просто измерить и оценить, то есть — качество обученности. (Разговор о том, что такое «образование» на порядок дешевле, как и о тех, кому это выгодно, оставим за скобками.)

Так что же получается, концептуальные тексты и программные документы, полные восхитительных сентенций в духе принципов гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, воспитывающего и развивающего характера, а теперь еще и компетентностного подхода в образовании, зовут к одному, а реализация идеи качества через поголовное тестирование толкает непосредственных исполнителей к совершенно обратному?

Опыт построения модели

Основной вывод, который может сделать для себя из всего вышесказанного разработчик модели качества образования для своего региона, муниципального образования или отдельного образовательного учреждения, состоит в следующем.

Очевидно, развитие общего образования в стране и в мире вступает в своеобразную интегративную фазу, когда идет интенсивный поиск теоретического **согласования и воплощения в образовательной практике двух подходов к пониманию сущности образования**, двух образовательных «философий», которые исторически сменяли друг друга в различных социально-образовательных ситуациях: культуросоциальной и антропоцентрической.

Именно это обстоятельство мы попытались учесть, создавая в рамках международного (российско-финского) проекта модель управления совершенствованием качества образования.

Мы ставили задачу создания такой модели качества, которая естественным образом позволяла бы, с одной стороны, согласовывать между собой разнообразные цели, которые ставят перед собой различные «заказчики» а с другой — **диагностировать успешность их реализации даже в отсутствии видимого результата.**

Подход к решению этой проблемы открывается в трактовке качества образования в ракурсе известного в науке о качестве (квалитологии) **принципа динамизма**. Этот принцип предполагает единство качества процесса (деятельности) и качества результата. Суть его состоит в том, что **если процесс хорошо (правильно, согласованно по разным компонентам) организован и осуществлен, то с достаточно высокой степенью вероятности можно рассчитывать на хороший результат, даже если этот результат по известным причинам не может быть достигнут и объективно оценен на разных этапах школьного обучения.**

Более того, такие характеристики процесса могут быть не только специально спроектированы и реализованы при его организации, но, что особенно важно для финансово-экономического, научно-методичес-

кого и кадрового его обеспечения, — объективизированы, измерены и оценены посторонним экспертом. (Вспомним, как и что оценивает профессиональное жюри конкурсов «Учитель года»: не обученность учеников, нет — за сорок минут «мастер-класса» многому не научишь, — а именно характеристики процесса, направленного на достижение «целей-векторов».)

Под качеством процесса мы понимаем качество отдельных его составляющих, обеспечивающих в своем системном взаимодействии достижение поставленных целей и отвечающих декларируемым ценностям образования. В нашей модели мы выделяем четыре таких интегративных составляющих.

Целевой компонент: качество заявляемых целей на предмет их соответствия запросам различных потенциальных заказчиков образовательных услуг, а также **качество целеполагания**, включающего: ранжирование (выбор приоритетов в определении миссии школы), конкретизацию, приведение в соответствие с компонентами содержания образования, формулирование, диагностичность и степень участия в их разработке членов педагогического сообщества).

Содержательно-технологический компонент: предполагает разработку и внедрение в практику образовательного процесса такого содержания и таких организационных форм, методов и технологий обучения и воспитания, которые были бы адекватны поставленным целям и могли бы быть объективно оценены посторонним экспертом.

Управленческий компонент: качество планирования, организации и мониторинга образовательного процесса.

Ресурсный компонент, включающий качество нормативно-правового, научно-методического, учебно-методического, материально-технического, финансово-экономического и кадрового обеспечения планируемых результатов обучения и воспитания.

В предлагаемой модели мы акцентируем внимание преимущественно на результативных и процессуальных составляющих этой системы, предполагая, что управленческий и ресурсный компоненты могут стать предметом отдельного рассмотрения.

Качество результата — сложное интегральное образование, включающее в себя:

- **«ближние», или «предметные», результаты**, которые могут быть достигнуты на разных ступенях школьного образования и свободно подвергаются критериальному анализу, количественной либо квалиметрической оценке в ходе текущего, промежуточного или итогового контроля. Это обученность («цель как планируемый результат деятельности»);
- **«средние», или метапредметные, результаты**, включающие в себя надпредметные умения (организационно-практические, интеллектуальные, исследовательские, коммуникативные), а перспективе перехода на компетентностный подход в обучении — специальные и ключевые компетентности выпускников школы;

- **«дальние» результаты, или социальные и личностные эффекты школьного образования**, в силу своей многофакторности, протяженности во времени и затруднительности в измерении не могут быть объективно зафиксированы, измерены и оценены за годы школьного обучения. Их можно обозначить как **«цели-векторы»** или как декларируемые **ценности образования**, определяющие предназначение школы как института развития, воспитания, самоопределения, самоактуализации и в самом широком смысле социализации выпускника школы.

Подчеркнем, что, с точки зрения управления образованием, отличия этих трех групп результатов касаются времени их достижения и возможностей критериального анализа, измерения и оценки.

Отдаленные предполагаемые результаты (социальные и личностные эффекты школьного образования) могут быть спроектированы, реализованы, измерены и оценены через целевой, содержательный, технологический и ресурсный компоненты как соответствующие характеристики учебно-воспитательного процесса, направленного на их достижение.

Современная дидактика дает достаточно полное и научно обоснованное представление о содержательном наполнении как целевого, так и содержательно-технологического компонентов процесса обучения на разных ступенях общего школьного образования, направленного на достижение как ближних, так и отдаленных результатов. В активной разработке находятся научно-методические рекомендации по осуществлению компетентностного подхода в школьном обучении

Эти теоретические положения и методические рекомендации могут и должны стать теми отправными точками, по которым возможно проектирование на всех последующих уровнях как содержания образования (учебная программа, раздел, тема), так и структурно-функциональных единиц процесса обучения (система уроков, урок, фрагмент урока, внеурочные формы организации обучения т. п.).

Однако мы полагаем, что этот обширный перечень целей и подходов к их достижению нуждается в двух следующих существенных дополнениях на всех ступенях обучения.

1. Цель-вектор: формирование базовых ценностей личности, и в первую очередь, отношении к человеческой жизни как наивысшей ценности.

Способ реализации — целенаправленное, систематическое, ежедневное и разноплановое создание на уроках и внеурочной деятельности таких нравственно-этических, педагогических ситуаций, в которых школьники могли бы знакомиться, воспринимать, осмысливать и самоопределяться в принятии базовых ценностных ориентиров.

2. Цель-вектор: формирование следующих ключевых компетенций: социальной, интеркультурной, коммуникативной, информационной, познавательной.



Способ реализации — представление и освоение учебного содержания:

- как опыта познания (а не «готового» знания);
- как опыта овладения не столько специальными, но, в первую очередь, надпредметными умениями;
- как опыта творчества (через систематическое, целенаправленное и массовое решение творческих задач на перенос знаний и умений в новые ситуации, видение новой функции объекта, видение целостной структуры объекта, комбинирование известных способов деятельности для решения новых задач и т. п.);
- как опыта формирования ценностных отношений через:
 - а) включение и актуализацию в содержании образования и в сознании ученика ведущих естественнонаучных идей (развития, разнообразия жизни, сложности живых систем, генетической уникальности всего живого и т. п.) как носителей этического, нравственного начала содержания естественнонаучного образования,
 - б) актуализацию и развитие жизненного, «доучебно-го» опыта ученика при изучении учебного содержания,
 - в) представление науки не как реестра научных достижений, но в первую очередь как «драмы людей и идей»,
 - г) столкновение донаучного житейского опыта с новым научным знанием и демонстрацию красоты и конструктивности последнего и т. п.);
 - д) внедрение в учебный процесс адекватных этим целям и этому содержанию технологий обучения, таких как проектное обучение, обучение как учебное исследование, мастерские знаний, технология коллективной мыследеятельности и т. п.

Прогноз

К сожалению, эта модель, как, впрочем, и иные теоретически обоснованные решения проблемы качества общего образования, часто остаются лишь достоянием науки. Жизнь в виде многочисленных образовательных практик при оценке этого сложного феномена выбирает в качестве объекта оценивания лишь «ближние» результаты образования — «знания» и «специальные умения», так как именно они относительно легко подвергается критериальному анализу и количественной оценке. К тому же такой подход хорошо согласуется и с экономическими интересами государства, и с конъюнктурными интересами различных заинтересованных лиц и групп влияния.

Но в таком случае необходимо хотя бы договориться о терминологии: то, что проектируется, измеряется и оценивается таким образом, должно иметь другое название: не «качество образования» и даже не «качество обучения», а «обученность».

Однако такой подход к управлению качеством школьного образования, на наш взгляд, может существенно образом редуцировать процесс обучения,

спровоцировать его внутренний уход как от принципов гуманистической педагогики, так и декларируемого компетентностного подхода.

Обсуждение возможных путей решения этой проблемы выходит за рамки этой статьи, так как относится не к философии образования и общей дидактике, а к области образовательной политики.

Вместо заключения

Мой знакомый доктор философских наук любит дразнить меня, заявляя, что педагогика — не наука. Ну, ладно, был бы физик или математик, а то — философ! Как будто философия — это наука...

А если серьезно, то пренебрежительное отношение естественнонаучного сообщества к своим коллегам — гуманитариям, и особенно — к педагогам, объясняется, на мой взгляд, несколькими причинами.

Во-первых, «сомнительностью» для непрофессионалов самого предмета исследования — обучение и воспитание.

Ну, в самом деле, вот, например, «рождение галактик» или «размножение тараканов» — вот это наука! А то выходит на трибуну человек и с совершенно серьезным видом заявляет, что он сделал научное открытие о том, как лучше изучать таблицу умножения. Сидящих в зале людей, изучивших эту таблицу еще в третьем классе, то есть задолго до этого «эпохального» открытия, очень трудно убедить не только в научной состоятельности автора, но и в его здоровом уме. Если только эти люди не профессиональные педагоги.

Во-вторых, неопределенностью научных категорий и нарушением принципа единства терминологии. Любый студент-первокурсник, взяв в библиотеке три любых учебника по педагогике, живенько убедится в том, что ученые и сами до сих пор не договорились, что же считать «образованием», «воспитанием» и «обучением». Да и сам предмет науки «педагогике» разными авторами определяется по-разному.

В-третьих, в педагогике как нигде много случайных людей, делающих свою научную карьеру, занимаясь околонучной деятельностью. Уличить бездарного математика можно в два счета, у гуманитариев гораздо сложнее, в педагогическом сообществе — практически невозможно.

И, тем не менее, несмотря на эти смешные и грустные обстоятельства, именно педагогическая наука (и никакая другая!) изучает одни из самых сложных и запутанных закономерностей, связанных с развитием и формированием Образа человеческого в человеке.

Именно она ищет и находит ответы на вопросы, как следует обучать и воспитывать детей, чтобы будущий Мир стал хоть чуточку совершеннее.

А что может быть важнее?