

---

---

О. Е. Лебедев

## РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЦЕЛЯХ И РЕЗУЛЬТАТАХ

Статья поступила  
в редакцию  
в декабре 2012 г.

### Аннотация

---

*Взгляды автора на сущность целей образования и результатов образования и на их взаимосвязь, на специфику педагогического целеполагания и структуру иерархической системы целей образования складывались на протяжении почти 60-летней профессиональной педагогической деятельности. Общие цели школьного образования он представляет как трехуровневую систему: развитие способности выбирать образ жизни, адекватный современным тенденциям развития общества; формирование опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных и иных значимых для учащихся проблем; освоение способов деятельности, применимых в школьной практике и за ее пределами.*

**Ключевые слова:** школа, вечерняя школа, образование взрослых, цели школьного образования, социальный заказ, результаты обучения, образ жизни, жизненная позиция, мотивация учебной деятельности, решение проблем.

Жанр этого материала нельзя определить как научную статью, хотя он и содержит привычные атрибуты научного исследования: цель, объект, предмет, гипотезу. Существенных отличий от научной статьи несколько. Во-первых, в материале отсутствует литературный обзор, в нем излагается только позиция самого автора. Во-вторых, вряд ли можно считать традиционным и выбранный объект исследования: им стал опыт профессиональной деятельности автора в сфере образования, которая началась в 1955 г. На протяжении почти 60 лет он был и свидетелем, и участником многих событий и явлений в области образования. Понятно, что его взгляд на эти события и явления неизбежно будет субъективным, хотя какие-то наблюдения могут подтверждаться и материалами имеющихся исследований.

Неизбежность такого субъективизма привела автора к выводу, что вполне допустимым в этом случае будет изложение от первого лица. Таким образом, публикуемый материал приобретает черты адресованной читателям журнала публичной лекции, в которой излагаются размышления самого автора о проблеме взаимосвязи целей и результатов в сфере общего образования.



## В чем проблема?

Проблема кажется очевидной: существует противоречие между целями, т.е. ожидаемыми результатами образования, и реальностью. Об этом свидетельствуют материалы PISA, данные ЕГЭ и ГИА, массовое недовольство качеством школьного образования.

Рассогласование между целями и результатами проявляется в трех видах ситуаций. Во-первых, существуют различия в степени реализации разных видов целей: цели, ориентированные на достижение предметных результатов, реализуются успешнее по сравнению с целями, ориентированными на достижение метапредметных и личностных результатов. Во-вторых, существуют различия между группами учащихся по степени достижения результатов, предусмотренных целями образования. В-третьих, нередко результаты оказываются противоположны поставленным целям. Наиболее заметное явление: после изучения школьного курса литературы, нацеленного, в частности, на развитие интереса к русской классике, у учащихся (естественно, не у всех) формируется стойкое нежелание читать классическую литературу. В связи с этим возникают вопросы о функции целей школьного образования: цели определяют результаты, которые должны быть или могут быть достигнуты в условиях школы?

Распространенное мнение состоит в том, что цели должны определять результаты, которые можно проверить, зафиксировать. Вместе с тем в системе школьного образования ставятся цели, реализация которых происходит и за рамками школьного образования. Прежде всего это цели нравственного и эстетического воспитания учащихся. Возникает вопрос: всегда ли цели школьного образования должны обозначать «станцию назначения» или вполне правомерны цели, обозначающие лишь «направление движения»? Возможно, рассогласование каких-то целей и результатов объясняется тем, что данные цели и не могут быть реализованы в рамках школьного образования.

Тогда, возможно, фактором рассогласования целей и результатов являются не только, а в каких-то случаях и не столько выбранные средства реализации целей, сколько сами цели. Выше уже было сказано, что поставленные перед школьным образованием цели могут не соответствовать возможностям школы. Но это не все. Педагогические цели, как известно, лежат в сфере деятельности учащихся. Они достигаются через деятельность учащихся. По определению цели представляют собой ожидаемые результаты деятельности. Вот только ожидаемые — кем? Ожидания учителей и учащихся могут не совпадать. А должны ли они совпадать? Какие ожидания учителей (педагогические цели) имеют и какие не имеют шанса на реализацию? Как это связано с ожиданиями учащихся?

Цели школьного образования должны отражать существующий социальный заказ системе образования. Но социальный заказ динамичен, он может меняться с развитием общества.



Смысл социального заказа может по-разному интерпретироваться. А значит, возможна ситуация, когда результаты образования более или менее соответствуют целям, но не соответствуют социальным ожиданиям. Возникает новый вопрос — относительно возможности управления педагогическим целеполаганием, обеспечения соответствия педагогических целей социальному заказу, запросам учащихся и возможностям школы.

Педагогическое целеполагание осуществляется на разных уровнях. Некоторые результаты могут быть достигнуты за 45 минут (цели урока), для достижения других требуются 11 лет обучения в школе. Каким образом частные результаты, достижимые за ограниченное время урока, «переходят» в качественно иные результаты? Как построить систему педагогических целей, ориентированную на такой переход? В чем возможные причины несогласованности разных уровней педагогического целеполагания?

В школах учатся разные дети, в них работают разные учителя, школы находятся в разной социокультурной среде. В разных школах реализуются одни и те же цели школьного образования или эти цели могут чем-то отличаться?

Чтобы разрешить каждую из перечисленных дилемм, требуется уяснить сущность целей образования и сущность результатов образования.

На протяжении всей своей профессиональной жизни я шел к пониманию сути этих явлений. Конечно, на разных этапах профессионального пути вопросы были разные. Сначала меня интересовали прежде всего средства достижения заданных целей, позднее появились сомнения относительно самих целей.

На моих рассуждениях о соотношении целей и результатов сказались два примера, как-то случайно пришедшие в голову. Один пример из истории географических открытий: целью Колумба было найти новый путь в Индию. Колумб открыл Америку. Результат не совпал с целью, но его значимость оказалась больше ожидаемой. Это случайность или результат как-то связан с постановкой цели? Если ставить амбициозные, иногда даже рискованные цели, то неизбежно ли достижение какого-то значимого результата?

Другой пример из области военного дела. Известно, что для попадания в движущуюся мишень надо стрелять мимо цели. В сфере образования «движутся» социальные запросы, условия образовательной деятельности, образовательный процесс, учителя и дети. Цели образования должны буквально определять желаемый конечный результат или они должны ориентировать на результат, достижение которого с большой вероятностью приведет к желаемым следствиям?

Сказались на моих рассуждениях и философские категории «возможность» и «действительность». Цели в системе образования отражают возможность, результаты представляют собой действительность. Переход от возможности к действительности



## Формирование образа жизни учащихся как цель и результат школьного образования

всегда включает элемент неопределенности. Не всегда результаты представляют собой реализованные цели. Можно ли планировать результаты образования или их можно лишь прогнозировать?

Моя профессиональная жизнь началась на Камчатке в 1955 г., после окончания исторического факультета Ленинградского университета. Имея педагогический опыт в объеме трех уроков, которые были даны в условиях учебной практики, я стал в небольшом леспромхозовском поселке директором средней школы, в которой было 192 ученика. Дело отчасти облегчалось тем, что вместе со мной в школу пришли еще семь выпускников вузов. Мы были первыми учителями с высшим образованием в этой школе.

Никаких вопросов о целях школьного образования у нас не возникало. Было понятно, что воспитывать надо всесторонне и гармонично развитую личность, а главное — выполнять учебные программы по предметам. Под выполнением программы подразумевалось ее «прохождение» и усвоение содержания учебного материала учащимися, которое надо было контролировать и оценивать. Мы были убеждены в том, что отметки надо ставить честно, не завышать их. В итоге успеваемость учащихся в наш первый год упала до 73%. Никаких административных последствий не было, поскольку районный отдел образования находился от нас на расстоянии 150 км, добраться в наш поселок можно было не во всякое время года, так что разбираться в наших педагогических проблемах было некому.

Через год мы убедились, что честные отметки не гарантируют повышения успеваемости: показатель оказался близким к прошлогоднему. Довольно быстро мы своим умом дошли до несложных способов регулирования процента успеваемости (избавиться от возможных неуспевающих, имеющих двойку по одному предмету, и т.п.). Было понятно, что показатели успеваемости связаны и с качеством наших уроков, и с особенностями учеников, и с культурной средой, и с другими социальными и педагогическими факторами, но не было понятно, что же мы можем сделать.

Ясно было одно: жизнь школы должна стать интересной для наших учеников. Начались походы по камчатской тайге и на Ключевскую сопку, мы стали проводить олимпиады и школьные праздники, организовали совет командиров (по Макаренко), честное слово которых не подвергалось сомнению, сделали географическую площадку и создали что-то похожее на дендрарий. Ничего этого ранее в школе и поселке не было. Сейчас можно сказать, что качество жизни наших учащихся в чем-то изменилось.

На последующих этапах своей профессиональной жизни я действовал таким же образом: став заведующим районным отделом образования на Камчатке, начал с организации межшкольных олимпиад и соревнований; после возвращения в Ленинград и назначения директором вечерней школы в первую очередь стал



искать возможности для обогащения жизни учащихся — мы ходили на воскресные лекции о международном положении в Центральном лектории, на новые кинофильмы, устраивали встречи с интересными людьми и т.д.

Сейчас я думаю, что это было естественное для педагога стремление повлиять на образ жизни своих учеников через формирование определенного образа жизни самой школы.

Школа всегда влияет на образ жизни своих учащихся, поскольку занятия в школе и выполнение домашних заданий занимают почти все их свободное время. При этом образ жизни, который формирует школа, далеко не всегда можно оценить положительно. Дело в том, что далеко не всегда формирование образа жизни учащихся является сознательно поставленной педагогической целью. Смысл ее реализации заключается в освоении учащимися такой модели образа жизни, на которую они будут ориентироваться, став взрослыми.

Занимаясь одно время вопросами методики преподавания истории, я написал книгу «Изучение советского образа жизни в курсах истории». Она была издана в 1981 г. тиражом 100 тыс. экземпляров. Естественно, в книге присутствуют все педагогические штампы того времени, но важнее другое: в ней рассматривается связь между формированием жизненной позиции человека и его образом жизни, выдвигается идея использования возможностей школьного образования для выработки у учащихся определенного образа жизни.

Понятно, что постановка цели сформировать образ жизни учащихся требует конкретизации, и прежде всего ответа на вопрос о том, при каких условиях учебная деятельность может стать не только значимым, но и привлекательным для учащихся компонентом образа жизни. Как показывают наблюдения, и сейчас во многих случаях жизнь для них делится на «школу» и «после школы».

Повышение активности учащихся в учебном процессе было в 1960-е годы одним из основных направлений педагогических поисков. С позиций собственного опыта я бы выделил три подхода к решению задачи повышения познавательной активности учащихся, которые оказали существенное влияние на образовательную практику. Это «липецкий опыт», разработка методов проблемного обучения и исследования по проблемам развития познавательных интересов учащихся, в более широком плане — по проблемам формирования мотивов образовательной деятельности.

«Липецкий опыт», инициированный кафедрой педагогики местного пединститута, отрицал привычную структуру урока (проверка домашнего задания, объяснение нового материала, закрепление, домашнее задание). Объектом оценки становилась деятельность учащихся на всех этапах урока. Новая образовательная практика была описана в книге «Липецкий опыт рациональной организации урока», вышедшей в свет в 1963 г. Конечно,

**Опыт решения проблем как составляющая образа жизни учащихся**

---



сегодня про «липечский опыт» мало кто вспоминает, но он вызвал инновационную волну, которая выразилась в пересмотре подходов к оцениванию учебной деятельности учащихся на уроке и к самому построению урока. Работы И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, М. И. Махмутова стимулировали поиск методов обучения, ориентированных на развитие познавательной самостоятельности учащихся. Судьба сложилась так, что я не раз встречался с И. Я. Лернером, слушал его выступления и наблюдал реакцию зала на них. Помню общее воодушевление: можно вести уроки по-другому, надо учить школьников думать!

В работах Г. И. Щукиной и других исследователей, по сути дела, обосновывалась идея о личностной значимости учебной деятельности для учащихся как факторе результативности образовательного процесса.

Мои собственные исследования в то время были посвящены методике преподавания истории, проблеме повышения значимости для учащихся исторических знаний. Я искал способ превратить школьные уроки истории в уроки истории для учащихся. Для этого смыслом школьного курса истории должен был стать анализ опыта решения экономических, социальных, политических, нравственных, познавательных и иных проблем предшествующими поколениями людей. В связи с таким пониманием смысла школьного курса истории вставал вопрос о смысле всего школьного образования.

В Педагогической энциклопедии, изданной в 60-е годы прошлого века, образование рассматривается как процесс и результат усвоения знаний, умений и навыков. Но из такого определения образования невозможно уяснить, какие новые возможности приобретают при этом учащиеся. Можно сказать, что при таком подходе смысл образования заключается в накоплении «строительного материала». В итоге обучающиеся приобретают некий склад стройматериалов, но при этом нет гарантии, что они смогут что-то построить.

Любая деятельность связана с решением каких-то проблем. С этой точки зрения смыслом образования является формирование у учащихся опыта решения проблем, который может быть использован за рамками образовательного процесса — в познавательной, трудовой, общественно-политической, культурно-досуговой, семейно-бытовой и других сферах деятельности. Ресурсы, которые приобретают учащиеся в процессе образовательной деятельности, заключаются в способности решать проблемы разных видов и разного уровня сложности. Разнообразие решаемых проблем обусловлено сложной структурой образовательной деятельности, которая включает и познавательную, и коммуникативную, и оценочную, и организационную, и проектную деятельность.

Рассмотрение в качестве образовательного результата опыта деятельности, приобретенного учащимися, исходит из того, что ценность образования заключается не только в новых знаниях, способах деятельности и других личностных новообразованиях, но и в самом процессе образовательной деятельности.



Объектом образовательной деятельности является социальный опыт решения познавательных, политических, нравственных и иных проблем. Предметом образовательной деятельности является решение собственных проблем учащихся (познавательных, коммуникативных, нравственных и т.д.), неизбежно возникающих в процессе изучения социального опыта.

Специфика общего образования заключается в формировании у учащихся опыта решения проблем, которые являются общими для всех людей, принадлежащих к определенной культуре, независимо от их профессиональной, социальной или национальной принадлежности. Вместе с тем общее образование формирует опыт решения проблем, общих для какой-либо социальной группы (для молодых людей, для проживающих в определенной культурной среде и т.д.). Общее образование объединяет людей общим видением проблем и способов их решения. При этом у каждого учащегося складывается индивидуальный опыт освоения социальной практики.

Если рассматривать общее образование как формирование у учащихся опыта решения разнообразных проблем, то надо признать, что такой опыт невозможно получить только за счет изучения учебных предметов. В сложившейся практике при изучении учебных дисциплин доминирует ориентация на формирование опыта решения учебных проблем и на жесткую регламентацию деятельности учащихся, неизбежно ограничивающую их самостоятельность.

Изучения учебных предметов недостаточно для формирования полноценного опыта решения коммуникативных, организационных, нравственных и даже познавательных проблем. В связи с этим нельзя ставить знак равенства между понятиями «общее образование» и «школьное образование». Общее образование включает и формальное (школьное), и неформальное (дополнительное), и информальное (жизненный опыт) образование. Нельзя ставить знак равенства и между содержанием школьного образования и уроков по различным учебным дисциплинам. Существенную роль в формировании у учащихся опыта решения проблем играют «уроки школы» — образ школьной жизни, оказывающий сильное влияние и на способы поведения учащихся, и на их отношение к школьной жизни, к образованию и к самим себе.

Конечно, изложенные выше выводы формировались постепенно. В относительно законченном виде они представлены в статье «Результаты школьного образования в 2020 г.»<sup>1</sup>.

Реализация «проблемного подхода» (как и любого иного) к определению целей образования предполагает декомпозицию общих целей школьного образования до уровня урока, который принято считать первичной «клеточкой» образовательного процесса.

<sup>1</sup> Вопросы образования. 2009. № 1. С. 40–59.



## Проблемы формирования иерархической системы целей

Этими проблемами я начал заниматься в 1970-е годы, работая научным сотрудником НИИ общего образования взрослых Академии педагогических наук. Одним из направлений деятельности института была разработка дидактических и методических пособий для вечерних школ, которые основывались на общей теории образования взрослых. Существенное влияние на мою исследовательскую позицию оказали взгляды А.В. Даринского, руководившего тогда институтом, моих коллег Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, С.Г. Вершловского, которые разрабатывали психологические и социологические основы образования взрослых.

Чтобы определить особенности обучения в вечерней школе, которое должно учитывать не только ограниченные ресурсы времени обучающихся, но и, главное, их жизненный, в том числе предшествующий учебный, опыт, необходимо было понять, в чем могут совпадать и в чем могут различаться цели обучения в вечерней и дневной школе и на каком уровне (общих целей обучения, целей урока и т.п.) могут иметь место такие различия. Для этого надо было предварительно построить иерархическую систему целей. Результаты исследования представлены в книге «Реализация целей общего образования в вечерней школе», изданной в 1980 г. Не могу не сказать о том, что рецензентом книги был В.В. Краевский, которому я по сей день благодарен за ценные замечания, которые помогли мне глубже понять суть исследуемой проблемы.

К теме формирования системы целей я обращался и в последующие годы. В итоге получился «список проблем» формирования системы целей школьного образования. Каждая из этих проблем может и должна стать предметом исследования, и первая проблема заключается в определении структуры иерархической системы целей.

Если исходить из того, что под целью понимается ожидаемый результат деятельности, достижимый за определенный период времени, то сравнительно легко выделить верхние уровни системы: общие цели школьного образования, для достижения которых требуется 11 лет, и цели той или иной ступени (начальной, основной, старшей школы), для реализации которых требуется от двух до пяти лет. Исходя из данной логики можно выделить третий уровень — цели класса, для осуществления которых потребуется один учебный год. Практика определения подобных целей почти отсутствует, но это не означает, что таким уровнем целей не стоит заниматься. Результаты обучения в течение года реально существуют. На вопрос «Чему ты научился в школе в этом учебном году?» опрошенные учащиеся неизменно дают весьма пестрые ответы, многие из которых не совпадают с педагогическими ожиданиями. Но такое рассогласование лишь подтверждает важность определения целей для такой единицы школьного образования, какой является класс.





Существенным аспектом в разработке структуры иерархической системы целей является определение места учебного предмета. В рамках отдельного предмета все ясно: цели изучения предмета — цели раздела (темы) — цели урока. Вопрос в том, с каким из трех названных выше уровней (школа, ступень, класс) связано определение целей предмета. В сложившейся предметно-классно-урочной системе цели предмета привязаны к общим целям школьного образования, а в действительности цели предмета достаточно автономны. Такая ситуация соответствует идеологии принудительного обучения, которая сложилась в условиях формирования системы всеобщего обязательного образования. Предполагается, что дети должны выйти на планируемые результаты, содержание которых определяется исходя из сущности науки или другой области культуры, которую представляет учебный предмет. Если изучение учебного предмета связано с реализацией целей ступени школьного образования (особенно на уровне класса), то на первый план выйдет необходимость учитывать возрастные особенности учащихся, их познавательные запросы, их подготовленность к изучению предмета, а также возможности предмета в реализации целей, являющихся общими для всех учебных дисциплин.

Еще один существенный аспект в определении структуры иерархической системы целей касается соотношения целей учебной и внеучебной деятельности. Легче всего сказать, что оба направления образовательной деятельности подчинены общим целям школьного образования, но сложнее ответить на вопрос, в чем заключается специфика целей внеучебной деятельности, ее отдельных направлений и мероприятий.

Кроме того, для формирования системы целей надо определить, в каких терминах могут быть описаны ожидаемые результаты образовательной деятельности. С позиций «проблемного подхода» эти результаты могут быть сформулированы как приобретенные учащимися возможности в решении значимых для них проблем.

Если исходить из этапов взросления учащихся в условиях школы, то можно выделить три уровня возможностей, соответствующих трем ступеням школьного образования. *Первый уровень* — возможность успешно учиться в школе, которая определяется способностями решать познавательные, коммуникативные и организационные проблемы, возникающие в процессе образовательной деятельности. *Второй уровень* — возможность успешно выполнять различные социальные роли, которые характеризуют образ жизни взрослеющего человека (члена команды, лидера, исполнителя, начинающего гражданина, читателя, слушателя, зрителя — такие роли могут быть перечислены с разных точек зрения). *Третий уровень* характеризуется возможностью ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и определять собственные жизненные перспективы. Условно перечисленные



уровни возможностей можно определить как уровни элементарной грамотности, функциональной грамотности и общекультурной компетентности.

Забегаая вперед, стоит сказать об опыте создания «школы ступеней», который формируется в небольшом по численности населения г. Муравленко на Ямале. На конференции, которая прошла в г. Муравленко в ноябре 2012 г., предметом обсуждения стала система целей образования на каждой ступени школьного обучения. Критериями оценки такой системы являются: соответствие возрастным особенностям учащихся, соответствие особенностям современного поколения учащихся, соответствие социальным ожиданиям, обеспечение преемственности целей на разных ступенях школьного образования.

Если исходить из идеи личностной значимости проблем, то в каждом из перечисленных уровней возможностей можно выделить три компонента: способность к решению проблем самоопределения, самопознания и самореализации. Иначе говоря, на каждой ступени школьного образования ученик приобретает возможность позиционировать себя (как ученика школы, как социально активную личность, как «почти взрослого»), оценивать свои сильные и слабые стороны и иметь опыт успеха в различных сферах и видах деятельности. Исходя из предложенной «матрицы возможностей», можно попытаться определить содержание каждого из элементов, составляющих иерархическую систему целей. Как показывает практика, сложнее всего найти способы определения целей урока.

За свою профессиональную жизнь мне пришлось наблюдать, да и самому применять разные способы формулирования целей урока. Дело, конечно, не в формулировках, а в реальной целенаправленности урока. Между целями образования, которые декларирует учитель, и целями, на которые он ориентируется при проведении урока, может существовать значительный разрыв. В первом случае цели выступают как намерения, во втором — как действия. В первом случае содержание целей определяется исходя из представлений о должном, во втором — на основе оценки сущего, оценки возможностей класса и своих собственных.

На начальном этапе своей педагогической практики я обычно сталкивался с тем, что цели урока формулируются как задачи учителя: «объяснить», «показать, что», «познакомить» и т.п. Такой подход можно встретить и сейчас. Распространена и практика определения триады целей — обучающих, воспитательных и развивающих. Массовый характер она приобрела в 1980-е годы, во многом под влиянием работ Ю.К. Бабанского. Он занимался вопросами оптимизации процесса обучения, разработал конкретные рекомендации по предупреждению неуспеваемости и второгодничества, основанные на всестороннем изучении причин неудач школьников. Ю.К. Бабанский предлагал выделять три вида целей: образовательные, воспитательные, цели и задачи развития



личности. В его работах было много ценного и разумного, но беда заключалась в том, что «оптимизация процесса обучения» стала осуществляться сверху. Поскольку определение трех целей урока стало почти нормативным требованием, некоторые местные деятели образования сочли возможным дополнить его требованием определения идейно-политической направленности урока. В итоге все свелось к обычной имитации выполнения предписанных норм.

Чтобы определить цели урока, необходимо ответить на ряд вопросов. Какие результаты могут быть достигнуты за ограниченное время урока? Какие результаты могут быть достигнуты за ограниченное время урока всеми учащимися? Каким образом результаты одного урока превращаются в результаты ступени школьного образования?

С позиций «знаниевого подхода» на поставленные вопросы ответить сравнительно легко: на каждом уроке усваиваются какие-то сведения, выводы, оценки, элементы умений, что-то усваивается всеми, в итоге происходит увеличение объема знаний и умений. Недостаток данного подхода в том, что конечные результаты школьного образования не соответствуют его целям: вместо системы знаний получается их совокупность.

С позиций «проблемного подхода», который можно рассматривать как возможный вариант компетентностного подхода, каждый урок является микроэтапом процесса формирования у учащихся собственного опыта решения познавательных, коммуникативных, ценностно-ориентационных и иных проблем на основе анализа социального опыта решения проблем, представленного в содержании учебных предметов.

Степень соответствия результатов поставленным целям зависит и от числа целей: чем меньше целей, тем больше возможность их реализации. Применительно к уроку можно сказать, что предпочтительным вариантом является постановка одной цели, реализация которой, однако, может дать разные виды результатов (и знание, и умение, и отношение). Такая цель должна вытекать из главной дидактической задачи урока (проблематизация вопроса, ориентация в источниках информации, освоение необходимых для решения проблемы знаний, освоение новых способов деятельности, рефлексия и т.д.). Постановка педагогической цели отдельного урока при данном подходе заключается в ответе на один из следующих вопросов. В личностной значимости какой проблемы важно убедить учащихся (для чего мы изучаем опыт решения какой-то проблемы)? Какие возможности для решения данной проблемы могут приобрести учащиеся (чему они могут научиться, что важного они могут узнать)? Какие знания о достигнутых возможностях, о своем продвижении в решении значимых проблем могут получить учащиеся? (Цель контрольной работы с этой точки зрения — не оценка достигнутого учащимися уровня освоения учебной программы, а формирование самооценки.)



Предлагаемый способ определения целей урока исходит из того, что существенные педагогические результаты могут быть получены лишь при определенном уровне мотивации учебной деятельности учащихся. При этом сами педагогические цели должны быть ориентированы на достижение не только ближайших, но и отсроченных лично значимых результатов.

В своих выступлениях перед учительской аудиторией я иногда обращаюсь к блестящему примеру соотношения непосредственных и отсроченных педагогических результатов, который я нашел в воспоминаниях К. Г. Паустовского. Он рассказывает о своем гимназическом учителе географии, который имел обыкновение демонстрировать на уроках бутылки с желтоватой водой, на которых были наклейки «Вода из Нила», «Вода из реки Лимпопо», «Вода из Мертвого моря». Показывая желтоватую воду, он говорил гимназистам: «Смотрите, сколько в ней ила, нильский ил богаче алмазов. На нем расцвела культура Египта». Заключалась ли его цель в том, чтобы гимназисты запомнили изучаемые географические объекты? Сам учитель, который на самом деле демонстрировал обыкновенную водопроводную воду, считал, что таким путем можно дать толчок развитию воображения гимназистов, а способность к воображению является весьма важным качеством личности: человек отличается от животного способностью к воображению; воображение создало искусство; человеку с такой способностью легче понять другого человека, а понимание другого человека является основой нравственности.

Связь между целями урока и целями школьного образования обеспечивается прежде всего способностью учителя прогнозировать отсроченные следствия достигаемых на уроке результатов, способностью корректировать свои ближайшие цели ради создания условий для достижения конечных результатов образовательной деятельности. Возникает вопрос: как могут меняться представления о желаемых конечных результатах школьного образования с развитием общества?

### Проблемы интерпретации социального заказа системе образования

Изложенные выше соображения относительного иерархической системы целей образования относятся к логической рамке этой системы, но не раскрывают содержание целей. В советское время тема целей была фактически закрыта для исследований. В 1982 г. комиссия при президиуме АПН отказалась утвердить тему моей докторской диссертации, посвященной проблеме целей образования, сославшись на то, что такой проблемы не существует: все цели определены и ясны.

Новые взгляды на содержание целей образования стали складываться лишь в постсоветский период. Определение содержания целей общего образования в условиях меняющегося общества связано с анализом социальных ожиданий в сфере образования. Прежде всего следует определиться с тем, что понимать под социальным заказом системе образования и как его



интерпретировать. Мои размышления на этот счет нашли отражение в статье «Социальный заказ школе в меняющемся обществе»<sup>2</sup>. Ее исходные позиции сводятся к нескольким положениям.

Социальный заказ системе образования формируется вне системы образования, а интерпретируется внутри этой системы. Каких-либо нормативных текстов, фиксирующих социальный заказ системе образования, не существует, да и не может существовать. Государственный заказ на образование представляет собой лишь один из компонентов социального заказа. Интерпретация «широкого» социального заказа, отражающего потребность всего общества в развитии образования, происходит на разных уровнях образовательной системы — от учителя до руководителей управленческих структур и исследователей, занимающихся вопросами образования.

Для выявления «широкого» социального заказа необходимо предварительно определить базовое понятие, отражающее процессы общественного развития. Данное понятие должно фиксировать изменения, происходящие в обществе и в жизни отдельного человека. Таким понятием является «образ жизни».

Если в качестве базового при анализе социального заказа системе образования использовать понятие образа жизни, то этот анализ целесообразно начинать с выявления изменений в общественной жизни, под которой понимается публичное обсуждение актуальных проблем развития общества. Такое обсуждение вызывает к жизни те или иные новые явления в социуме, требующие общественной оценки. Заказ системе образования, в том числе общеобразовательной школе, в данном случае можно интерпретировать как заказ на развитие способности обучающихся ориентироваться в изменениях, происходящих в жизни общества, и оценивать эти изменения, определяя при этом свой жизненный выбор.

В статье «Социальный заказ школе в меняющемся обществе» сделана попытка проанализировать изменения в жизни советского общества, которые происходили в последние 20 лет его существования, интерпретировать их как социальный заказ школе и оценить возможности школы по его реализации.

Проведенный анализ привел к выводу, что школа игнорировала изменения, происходившие в обществе: новое отношение к потребительским ценностям, изменения в отношении к труду, утрату значимости привычных образцов поведения, появление новых источников образовательной информации. Главная причина отказа школы ставить новые цели заключается в ее ориентации на строгое выполнение государственного заказа, в котором доминировала установка на идейно-политическое воспитание, формирование коммунистической убежденности, советского патриотизма, на одобрение политики КПСС и советского государства. Школа обязана была выполнять функцию «заградительного отряда»,

<sup>2</sup> Непрерывное образование. 2012. Вып. 1.



который не должен допускать отступления от занятых идеологических позиций. Школа не может игнорировать государственный заказ, но чтобы не оказаться в ситуации «догоняющей модернизации», школа должна быть достаточно автономна в интерпретации «широкого» социального заказа.

Опыт развития системы образования в первые постсоветские годы показал, что школа, избавившаяся от жесткой регламентации ее деятельности, обладает большим инновационным потенциалом. В те годы я работал председателем комитета по образованию г. Ленинграда, очень быстро ставшего Санкт-Петербургом. Первая половина 90-х годов прошлого века — время беспокойное во многих отношениях. Были и учительские забастовки, остро ощущался дефицит финансовых ресурсов, пришлось срочно «переучивать на педагогов» вчерашних инженеров и других специалистов, потерявших работу, чтобы заполнить множество учительских вакансий, образовавшихся из-за ухода учителей в другие сферы деятельности. Вместе с тем это время многих образовательных инициатив, которые были поддержаны властью или которым власти не препятствовали.

В начале 1990-х надо было поддержать престиж образования. Мы ввели ритуал вручения золотых медалей в Смольном — резиденции городского правительства. Все золотые медалисты премировались зарубежной поездкой. Одновременно стали включать в состав экзаменационных комиссий независимых экспертов. Меняли содержание экзаменов, чтобы расширить само понятие современного общего образования: разрешалось сдавать один из экзаменов за курс средней школы на базе учреждения дополнительного образования, можно было сдавать экзамен в формате защиты индивидуального проекта. Для поощрения инновационной деятельности учителей был утвержден почетный знак «За гуманизацию петербургской школы», который вручал учителям вместе с премией мэр Санкт-Петербурга.

Одной из основных структур нашего комитета был экспертный совет, рассматривавший инициативные образовательные проекты, которых было немало. В большинстве случаев эти проекты отражали тенденцию к усилению разнообразия школ: не все претендовали на статус гимназий или лицеев, но все стремились к «лица необщему выражению». Напрямую вопрос о новых целях образования в тех проектах, пожалуй, не ставился, но сама идея создания многовариантной образовательной системы подразумевала разнообразие целей образования и новый подход к их постановке.

Необходимость в новом понимании целей образования осознавалась постепенно, по мере развития постсоветской школы. Лично для меня большое значение имело обсуждение проблемы целей в Экспертно-аналитическом центре, созданном Национальным фондом подготовки кадров при поддержке министра образования В. М. Филиппова для проведения экспертизы крупных проектов в сфере общего образования. В первый состав Центра входили



Э. Д. Днепров, А. Г. Каспржак, О. Б. Логинова, К. Г. Митрофанов, А. А. Пинский, К. Н. Поливанова — видные специалисты в области образования, отличающиеся независимостью и нестандартностью мышления.

Сегодня, через 20 лет после первых шагов постсоветской школы, мы рискуем вернуться к ситуации 1970-х — начала 1980-х годов, когда усиливался разрыв между должным и сущим: между необходимостью обеспечить соответствие целей школьного образования «широкому» социальному заказу и сохранением традиционных целевых ориентиров.

Разница, пожалуй, в том, что современный социальный заказ школе стал более четким. В различных публикациях можно встретить разные ключевые слова, характеризующие социальные ожидания, но смысл их весьма близок: «научить жить вместе, научить получать знания, научить работать, научить жить», «стимулировать инновационное поведение и социальную мобильность», «научить эффективно использовать свои ресурсы, в том числе ресурсы времени», «формировать ключевые компетентности» и т.д.

Можно сказать, что современный социальный заказ школе, отражающий потребности быстро меняющегося общества, состоит в том, чтобы выпускники школы освоили новый образ жизни. К его основным чертам относятся: высокая динамичность, возможная смена не только места работы, но и профессии, возможное изменение места жительства; необходимость решать проблемы, которые не стояли перед поколением родителей; необходимость выбирать формы и содержание культурной жизни, противостоять негативным явлениям в социокультурной среде; необходимость самостоятельно определять свою гражданскую позицию и противостоять попыткам манипулирования социальным поведением; необходимость самому заботиться о своем здоровье и здоровье других людей в условиях действия «здоровьеразрушающих» факторов; необходимость ориентироваться в возможностях и рисках новой информационной среды.

Иначе говоря, речь идет о жизни, в которой надо решать задачи выбора в ситуации неопределенности, когда существуют доводы pro и contra. Понятно, что научить решать проблему выбора можно только в условиях школы, которая предоставляет достаточные возможности для формирования опыта сознательного и ответственного выбора.

Для формирования такого опыта следует использовать образовательные возможности школы и научить учащихся учиться (используя ресурсы формального, неформального и информального образования); научить ориентироваться в явлениях действительности, включая актуальные проблемы общественной жизни; научить самоопределяться в мире ценностей и самостоятельно решать мировоззренческие, нравственные и эстетические проблемы; научить универсальным способам деятельности, применимым в стандартных и нестандартных ситуациях.



Итак, общие цели школьного образования можно представить как трехуровневую систему: развитие способности к выбору образа жизни, адекватного современным тенденциям развития общества; формирование опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных и иных значимых для учащихся проблем; освоение способов деятельности, применимых в школьной практике и за ее пределами.

Это был разговор о должном, о целевых ориентациях школы, соответствующих потребностям развития общества. Сущее характеризуется сохранением привычных целевых ориентаций на достижение суммы «предметных результатов» и игнорированием скрытых процессов, происходящих в системе образования.

Интересно, что сами учителя хорошо сознают ограниченные и нередко неопределенные следствия достижения планируемых предметных результатов. Группе учителей было предложено закончить следующее предложение: «Если ученик овладеет символическим языком алгебры, приемами выполнения тождественных преобразований выражений, решения уравнений, систем уравнений, неравенств и систем неравенств, умением моделировать реальные ситуации на языке алгебры, умением исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры и интерпретировать полученный результат, то ...» (указан один из 14 планируемых результатов изучения предметной области «Математика и информатика» в Стандартах для основной школы). Было получено 40 вариантов ответов, в том числе «это прямая дорога на физмат МГУ», «освоит курс школьного обучения, получит некие знания и умения, которыми, может быть, и не воспользуется», «сможет в будущем помочь своему ребенку выполнять домашние задания», «за необходимостью все забудет, деньги будет считать на уровне арифметики начальной школы, станет нудным человеком или нобелевским лауреатом», «будет мыслить конструктивно».

Аналогичные ответы были получены при оценке возможных следствий достижения планируемых результатов по русскому языку, литературе, истории, по другим предметам. Речь идет не о ненужности предметных результатов, а о том, что ориентация на фрагментарные результаты изучения отдельных предметов будет препятствовать достижению общих целей школьного образования.

Такая ориентация поддерживается и квалификацией учителей, и существующими контрольно-измерительными материалами, и растущим формализмом в оценке деятельности учителей при их аттестации. Следствием «предметной» целевой ориентации является процесс отчуждения учащихся от школы, вызванного снижением значимости сложившегося содержания школьного образования в условиях утраты школой позиций монополиста в сфере образовательной информации. Попытка школы удержать свои позиции за счет использования привычных механизмов принудительного обучения успеха не имеет: в школе учатся «другие дети».





Происходит смена поколения не только детей, но и родителей, многие из них уже не имеют опыта обучения в советской школе и ориентированы на иной тип отношений между семьей и школой.

В профессиональной среде, по крайней мере в отдельных ее сегментах, складывается понимание того, что формирование полных, глубоких и прочных знаний не является главной целью школьного образования: «стрелять» надо мимо цели, ориентируясь на обучение учащихся решению значимых для них проблем, и тогда одним из неизбежных результатов учебной деятельности станет и освоение школьниками знаний, без которых невозможно решение этих проблем. Учебные программы по школьным предметам следует рассматривать как набор возможностей, которые ученик может использовать не полностью, а в той степени, которая соответствует его познавательным способностям и запросам.

Лично для меня примером разумного подхода к определению возможностей образования и оценке достигнутых результатов является свидетельство выпускника Царскосельского лицея А. С. Пушкина: «Воспитанник Императорского Царскосельского лицея Александр Пушкин в течение шестилетнего курса обучался в сем заведении и оказал успехи: в Законе Божиим, в логике и нравственной философии, в праве естественном, частном и публичном, в российском гражданском и уголовном праве — хорошие; в латинской словесности, в государственной экономии и финансах — весьма хорошие; в российской и французской словесности, также в фехтовании — превосходные; сверх того занимался историею, географиею, статистикою, математикою и немецким языком»<sup>3</sup>.

Разрешить противоречие между должным и сущим путем поиска «правильных целей» нельзя (хотя отказываться от такого поиска тоже не стоит). Дело в том, что достичь результатов, соответствующих современным представлениям о целях школьного образования, в рамках сложившейся предметно-классно-урочной системы невозможно. Но и отказаться от этой системы в обозримый период времени тоже невозможно. Выход заключается в модернизации всех основных элементов этой системы — пакета учебных программ, функций класса, урока и других форм учебной работы, системы оценивания. Такая модернизация в той или иной мере происходит, по крайней мере в школах, занимающих авангардные позиции в сфере общего образования.

Думаю, что модернизация предметно-классно-урочной системы будет происходить более интенсивно, если в самой педагогической среде сформируется более четкое представление о типе личности, на формирование которого должна быть ориентирована школа, и роли школьного образа жизни в этом процессе.

С точки зрения мировых тенденций общественного развития решающую роль в жизни общества в XXI в. будут играть работники

<sup>3</sup> Руденская С. Д. Царскосельский — Александровский Лицей. 1811–1917. СПб.: Лениздат, 1999. С. 165.



умственного труда, которых отличает способность видеть проблему и находить пути ее решения. Иначе говоря, следует ожидать роста потребности в ЛПР — людях, принимающих решение. Это относится не только к экономике. Речь идет о способности принимать решения в ситуации политического, нравственного и иного выбора.

Но если будет возрастать объективная потребность в людях, которые могут самостоятельно принимать решения, то одновременно будет актуализироваться проблема мотивации выбора при принятии решения — а значит, и проблема «ценностного поля», в рамках которого происходит выбор.

По мнению Д. С. Лихачева, «системоформирующим» качеством человека является интеллигентность. В моей жизни были встречи с Д. С. Лихачевым, однажды он даже участвовал в церемонии вручения золотых медалей в Смольном. Меня всегда привлекали его мысли о признаках интеллигентного человека, к которым он относил восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, способность понять характер и индивидуальность другого человека, уважение к культуре прошлого, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность разговорного и письменного языка.

Таким образом, можно сказать, что смысл современного школьного образования заключается в воспитании интеллигентного человека, способного принимать ответственные решения в ситуации выбора в различных сферах жизни. В скобках замечу: когда на одном из круглых столов зашла речь о сочетании интеллигентности и способности принимать решения, один из участников дискуссии заметил: «Такое сочетание очень важно в политической жизни, так как иначе политические решения будут принимать неинтеллигентные люди».

Если мы хотим иметь выпускников школы, позиционирующих себя как интеллигентных и ответственных людей, способных реализовать свои решения в жизни, то весь образ жизни школы должен способствовать развитию этих личностных качеств.

Заключительное соображение касается основной темы — соотношения целей и результатов образования. Цели образования определяют взрослые, результаты образования достигаются детьми. Смысл школьного образования заключается в том, чтобы создать условия для нормальной жизни детей в соответствии с особенностями их возраста и тем самым подготовить детей к взрослой жизни, сформировать их как субъектов деятельности, способных определять ее цели и нести ответственность за ее результаты.

Моя «публичная лекция» содержит ответы не на все вопросы, сформулированные в ее начале. Но поиск ответов на эти вопросы надо продолжать. Спасибо за внимание.