

О.Е. Лебедев, доктор педагогических наук,
профессор, член – корреспондент РАО

Должное и сущее в сфере общего образования

Как известно, источником развития любой системы являются противоречия. Применительно к сфере образования постоянным источником развития является противоречие между должным и сущим – между желаемым и реальным состоянием образовательной системы. В этом случае, однако, возникает вопрос о том, почему, несмотря на существенные расхождения должного и сущего, система образования развивается так медленно: речь идет о системе общего образования.

Развитие образовательной системы выражается в разрешении существующих противоречий, что позволяет достичь значимых социальных эффектов – повысить качество, доступность и эффективность образования.

В постсоветский период в сфере общего образования произошли заметные изменения. К ним можно отнести: диверсификацию образовательных учреждений; их автономизацию (которая затем сменилась ограничением самостоятельности образовательных учреждений, а в последнее время делаются попытки стимулировать эту самостоятельность); информатизацию образовательного и управленческого процессов; определение государственных образовательных стандартов; введение новой системы итоговой аттестации выпускников школы; изменения в области финансирования учреждений образования; расширение (а затем уменьшение) рынка учебной литературы. Вероятно, этот перечень можно продолжить.

Вопрос в том, почему эти изменения не привели к разрешению основных противоречий, которые всё более отчетливо проявляются в сфере общего образования. К ним относятся:

- противоречие между необходимостью достижения нового качества образования, соответствующего вызовам XXI века, и снижением качества традиционных образовательных результатов;

- противоречие между необходимостью усиления влияния школы на духовно – нравственное развитие учащихся и ростом отчуждения учащихся от школы, снижением ценности школьного образования для учащихся;
- противоречие между необходимостью повышения познавательной активности учащихся и сохранением принудительного характера обучения в общеобразовательной школе;
- противоречие между необходимостью углубления реформирования образовательной системы, реализации компетентностного подхода к определению целей, содержания образования, к организации образовательного процесса и доминированием традиционного урока, ориентированного на достижение целей, которые ставились несколько десятилетий назад.

Перечисленные противоречия существовали и в советской школе. В постсоветский период отношение к обучению в школе колебалось, но в последние годы ясно обозначилась тенденция снижения его значимости. Сохранение данных противоречий возможно объяснить отсутствием качественных изменений в образовательной системе.

В свою очередь, возможны два варианта объяснений того, почему в образовательной системе не произошло качественных изменений:

- стремление к качественным изменениям образовательной практики имело место, но оно не реализовалось из-за дефицита ресурсов (кадровых, дидактических, финансовых и т.д.) и наличия барьеров (административных, социально – психологических и др.);
- участники образовательного процесса (или их отдельные группы - учителя, учащиеся, родители, администраторы) не проявили стремления к качественным изменениям сложившейся образовательной практики.

Рассматривая указанные версии, следует уточнить, что можно понимать под качественным изменением образовательной системы, которая может быть описана по многим параметрам.

Локальную образовательную систему (образовательное учреждение), которая имеет динамический характер, можно рассматривать как совокупность процессов. Системоформирующую функцию в данной совокупности выполняет образовательный процесс.

Он обладает определенными качествами, свойствами. К ним относятся: целенаправленность, интегративность, открытость (способность сочетать различные источники общего образования), интерактивность, коммуникативность, «дуалистичность» (взаимосвязь обучения и воспитания), динамичность, планомерность. Ведущее значение среди этих качеств имеет целенаправленность образовательного процесса. В связи с этим, анализируя состояние школьной образовательной системы, имеет смысл сосредоточиться на изучении желаемых и реальных изменений в целенаправленности образовательного процесса в постсоветской школе.

Если рассматривать проблемы перехода от сущего к должному применительно к целенаправленности образовательного процесса, то необходимо остановиться на следующих вопросах:

- Каково соотношение целей и результатов в образовании?
- Каковы составляющие целенаправленности как одного из качеств образовательного процесса?
- В какой мере можно управлять целенаправленностью образовательного процесса? При каких условиях можно изменить целенаправленность этого процесса?

Начнём с вопроса о соотношении целей и результатов в сфере общего образования. Под целями, как известно, понимаются ожидаемые результаты деятельности, достижимые за определенный период времени. С показателями времени все ясно – какие-то результаты образовательной деятельности могут быть достигнуты в течение 45 минут, какие – то результаты могут быть

получены только через 11 лет. Соответственно можно выделить цели урока, темы, раздела, предмета, ступени школьного образования, общие цели школьного образования. К этому перечню надо добавить также цели различных видов внеучебной деятельности. Отметим еще раз, что для реализации каждого вида целей требуется определенный временной ресурс. Из этого очевидного положения вытекает обратный вывод, который не является уже столь очевидным, а именно: в течение определенного периода времени нельзя реализовать любое число целей, так как для каждой из них может потребоваться свой временной ресурс. Поэтому при появлении новых целей может возникнуть необходимость в отказе от каких-то прежних целей. В ином случае возможно возникновение конфликта целей, при котором вероятность их реализации неизбежно будет уменьшаться.

Стоит добавить, что представление о целях урока как ожидаемых результатах, которые могут быть достигнуты в течение 45 минут, тоже не является вполне очевидным. Дело в том, что в сложившейся практике урок продолжается в форме обязательной домашней работы учащихся. В связи с этим цели урока, если они заключаются в усвоении учащимися определенного содержания, реализуются после окончания урока в школе. В этом случае приходится подумать о том, в чём же могут заключаться результаты, достигаемые в течение 45 минут учебного времени.

Другой вопрос, который вытекает из приведенного выше определения, касается характеристики «ожидаемые результаты деятельности». Возникает также два вопроса: «ожидаемые результаты» - кем ожидаемые?; «ожидаемые результаты деятельности» – чьей деятельности?

В сложившейся образовательной практике ответ на эти вопросы выглядит так: цели образования – это результаты образовательной деятельности учащихся, ожидаемые их учителями. Понятно, что результаты образовательной деятельности учащихся зависят от педагогической деятельности учителей. Но понятно и другое, что цели учителя не заключаются в том, чтобы рассказать, объяснить, показать или использовать

другие способы передачи информации. Педагогические цели, как отметил в одной из своих работ доктор психологических наук Ю.Н. Кулюткин, всегда лежат в сфере деятельности учащихся. Но в процессе образовательной деятельности учащиеся могут ориентироваться на цели, которые не совпадают с целями учителя. Природа образовательной деятельности такова, что она всегда таит риски конфликта целей обучающихся и обучающихся. В основе этого конфликта могут лежать разные представления участников образовательного процесса о результатах образования и их значимости.

Следующий вопрос касается сущности результатов образовательной деятельности. В чём они заключаются, в каких терминах эти результаты могут быть описаны?

В образовательных стандартах нового поколения выделены три вида образовательных результатов – личностные, метапредметные и предметные. В стандартах начального общего образования приведён перечень этих результатов, который включает 75 позиций. В проекте стандарта для старшей школы (базовый уровень) перечислено 155 результатов.

Вот некоторые из ожидаемых результатов среднего образования: «сформированность толерантности сознания и поведения личности в поликультурном мире, готовности и способности вести диалог с другими людьми, достигать в нём взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения», «осознанный выбор будущей профессии на основе понимания её ценностного содержания и возможностей реализации собственных жизненных планов, гражданское отношение к профессиональной деятельности как возможности личного участия в решении общественных, государственных, общенациональных проблем» (личностные результаты); «умение самостоятельно определять цели и составлять планы в различных сферах деятельности», «умение использовать, создавать и преобразовывать различные символичные записи, схемы и модели для решения познавательных и учебных задач в различных предметных областях, исследовательской и проектной деятельности» (метапредметные

результаты); «знание классических текстов русской и мировой литературы, помогающих школьнику осмыслить их непреходящую историко - культурную и нравственно - ценностную роль, обеспечение на этой основе культурной и национальной самоидентификации», «владение умениями проводить исторические исследования с привлечением различных источников информации»; «приобретение теоретических знаний по основным разделам курса математики, овладение методами доказательств и алгоритмов решения, и умение их применять; проводить доказательные рассуждения в ходе решения задач» (предметные результаты).

Сопоставим приведенные выше формулировки результатов образования с ответами старшеклассников на вопрос о том, какие результаты школьного образования могут иметь существенное значение для их будущей профессиональной деятельности. Такой вопрос был предложен участникам межшкольной олимпиады, организованной Петровской школой г.

Петрозаводска. Были получены следующие ответы: умение ставить цели; стремление к результату; трудоспособность; умение работать в команде; умение подчиняться; способность к коммуникации; умение презентовать себя; способность осваивать большой объем информации; умение анализировать информацию; обучаемость; общая культура.

Планируемые результаты в стандартах отражают ожидания государства, общества. Они сформулированы в категориях должного – каким должно быть отношение выпускника школы к профессиональному выбору, к поведению в поликультурном обществе, что должен знать и уметь образованный человек.

Ответы старшеклассников отражают их представления о возможностях формирования в условиях школы таких личностных качеств и умений, которые обеспечат возможность успешной профессиональной деятельности. Ожидаемые результаты школьного образования в ответах учащихся сформулированы в категориях возможного.

Формулировки результатов в каких-то случаях совпадают. Это в большей мере относится к личностным и метапредметным результатам. Но сама тональность описания результатов все же разная. Речь идет о том, что понимание смысла результатов школьного образования у учителей и учащихся может существенно различаться: для учителей эти результаты могут рассматриваться как соответствие должному, для учащихся – как приобретаемые возможности в решении значимых для них проблем (или как открытие собственных возможностей в решении такого рода проблем). Таким образом, возможно существование противоречий между взглядами участников образовательного процесса на смысл школьного образования.

В связи с этим возникает вопрос о том, в каких категориях имеет смысл сформулировать цели образовательной деятельности. Казалось бы, если цели есть ожидаемые результаты деятельности, то формулировка цели и представляет собой изложение желаемого результата. Но применительно к сфере образования следует учитывать некоторые особенности соотношения целей и результатов. Во – первых, не каждый результат представляет собой реализованную цель (например, отношение учащихся к произведениям классической литературы далеко не всегда соответствует целям изучения этих произведений). Во – вторых, степень соответствия реальных результатов образовательной деятельности её педагогическим целям определяется не только средствами реализации целей, но и содержанием, характером этих целей (если учитель «на входе» видит свою цель в формировании у учащегося определенного оценочного вывода, а не в том, чтобы побудить учащихся определить свое отношение к изучаемому явлению, то он рискует получить «на выходе» противоположные результаты). В – третьих, реализация одной (любой) педагогической цели приводит к нескольким результатам (учащиеся не только что-то усваивают или не усваивают, но у них формируется и какое – то отношение к объекту и самому процессу изучения, а также вырабатываются какие-то способы своей учебной деятельности – необязательно разумные).

Исходя из высказанных соображений, можно утверждать, что повышение целенаправленности образовательного процесса обеспечивается не увеличением числа целей, а выбором целей, реализация которых может привести к результатам, воспринимаемым учащимися как личностно значимые. Например, цель изучения темы «Имя прилагательное» вряд ли может состоять в том, чтобы учащиеся освоили определение данной части речи и правила склонения имён прилагательных. Значимость полученных в этом случае результатов для учащихся будет не очень ясна (или же она будет ограничиваться рамками учебной деятельности). Цель изучения указанной темы может состоять в том, чтобы научить учащихся использовать имя прилагательное для обогащения своей устной и письменной речи. Значимость результата для учащихся в этом случае будет выходить за рамки учебного предмета.

Можно сказать, что учитель для достижения педагогической цели должен «стрелять мимо цели». Ему важно поставить перед учащимися значимую для них задачу, решение которой предполагает выход на результаты, значимые с педагогической точки зрения.

Анализ соотношения целей и результатов в общем образовании дает возможность определить структуру целенаправленности образовательного процесса.

Ведущим элементом этой структуры является система педагогических целей, имеющая иерархический характер (от общих целей школьного образования до целей урока). На практике может иметь место не система, а совокупность целей. Такая ситуация возникает тогда, когда цели школьного образования или его ступени декларируются, а цели урока имеют весьма слабое отношение к декларируемым целям (призывы к развитию познавательной самостоятельности учащихся вполне могут сочетаться с ориентацией на жесткую регламентацию учебной деятельности учащихся, смыслом которой становится запоминание и воспроизведение изучаемого материала).

Для формирования системы целей надо определить взаимосвязи целей разного уровня, иначе говоря, ответить на вопрос о том, как реализация целей 1402 уроков (БУП– 2004) приводит к осуществлению целей всего школьного образования. Вряд ли можно согласиться с тем, что увеличение объема изученного материала (сведений, понятий, закономерностей, приёмов решения разнообразных задач и т.д.) вдруг приводит к качественным изменениям уровня образованности учащихся. Для прояснения проблемы вопрос можно поставить так: чем цели 1000-го урока могут отличаться от целей сотого урока, а цели 10 000 – го урока от целей тысячного урока? Видимо, это различие должно основываться на степени сложности решаемых познавательных задач (которое далеко не всегда определяется содержанием учебного материала).

Целенаправленность образовательного процесса определяется целями не только учителей, но и учащихся. Должны ли совпадать цели учителя и цели учащихся? Возможно ли такое совпадение, если учитель один, а учащихся много и они разные?

Цели учащихся в рамках урока или иного периода учебной деятельности заключаются в решении поставленной перед ними задачи, значимость которой разными учениками может оцениваться по – разному, в зависимости от мотивов образовательной деятельности. Цель ученика может заключаться и в уклонении от решения задачи, и в имитации процесса решения, и в добросовестном выполнении предписаний учителя, и в самостоятельным поиске своего варианта решения.

Уровень мотивации учащихся может быть достаточно высоким, но различие в целях при этом будет определяться послешкольными образовательными планами (это характерно для учащихся старших классов). К примеру, для одних учащихся уровень освоения школьного курса математики должен обеспечить возможность обучения на матмехе МГУ, для других – в каком – либо инженерном вузе, для третьих достаточен уровень общекультурной компетентности.

Цели учителя – «запуск» собственной деятельности учащихся, расширение круга значимых для них проблем и способов их решения. Непосредственный результат для учителя – значимость для ученика факта решения задачи, выбор способа решения, характер мотивов образовательной деятельности, индивидуальное продвижение ученика в его познавательных возможностях.

На практике мы нередко имеем дело со сдвигом целей учителя на цели ученика – самым важным для учителя становится факт «правильного ответа», а не качество образовательной деятельности ученика.

Дело в том, что на цели учителя влияет множество факторов, среди которых следует выделить цели организации, под которой понимается конкретная школа.

Цели образовательной организации не тождественны целям образования. В условиях демографического кризиса и нормативно - подушевого финансирования школы ищут возможности для сохранения и /или привлечения дополнительного контингента учащихся. Одни школы ориентируются на повышение качества образования и стремятся обеспечить инновационный режим развития образовательного учреждения, другие делают ставку на улучшение условий образовательной деятельности, третьи проявляют готовность работать с любыми проблемными детьми, четвертые пытаются создать видимость высокой успеваемости и полного благополучия во всех делах и т.д.

В зависимости от целей организации её реальными ценностями могут стать беспрекословное выполнение любых управленческих предписаний или освоение учителями новых образовательных технологий, умение избегать конфликтов или способность разрешать конфликтные ситуации, умение обеспечить необходимые показатели успеваемости или способность обеспечить индивидуальное продвижение учащихся.

Из совокупности целей организации, целей учителей, целей учащихся и декларируемых целей образования рождается целенаправленность

образовательного процесса. Её можно определить как совокупность общих ценностей непосредственных участников образовательного процесса – учителей (разных предметов) и учащихся. Число таких общих ценностей может быть минимальным (а в худшем случае они могут и отсутствовать), может быть большим и характер этих ценностей может быть разным (успеваемость, ЕГЭ, успешность, атмосфера школьной жизни, престиж школы и т.п.).

Цели организации являются не единственным, но значимым фактором, влияющим на цели учителей. Сами цели организации определяются условиями функционирования школы, задаваемыми извне, и миссией школы, как она понимается педагогическим коллективом.

Анализ феномена целенаправленности образовательного процесса позволяет ответить на вопрос, как можно воздействовать на данный феномен. В самом общем виде этот ответ заключается в том, что надо изменить условия, в которых находится школа, и создать условия для того, чтобы педагогический коллектив школы увидел новые возможности для развития образовательной системы школы.

Условия функционирования школы не сводятся к её ресурсному обеспечению. Наиболее высокий подъем инновационного движения в сфере общего образования наблюдался в первой половине 90-х годов XX в., когда наиболее остро ощущался дефицит финансовых, материальных и кадровых ресурсов.

Главным условием развития инновационного движения, в рамках которого возможно изменение целенаправленности образовательного процесса, является формирование представлений о новой модели школьного образования. В постсоветский период в профессиональном сообществе складывается представление о новой школе, основанной на идеологии права (а не долга, как это было в советской школе). Такое представление находит своё отражение и в образовательной практике: право учащихся на выбор школы, образовательной программы, индивидуального образовательного

маршрута; право учителя на авторскую программу; «индивидуализация школ», реализация компетентного подхода, меняющего характер отношений участников образовательного процесса и т.д. Но в целом «идеология долга» сохранила господствующие позиции.

Смена ценностных оснований образовательной системы предполагает изменения в распределении ответственности участников образовательного процесса за его результаты. Если семья получает право на выбор, то должна повышаться её ответственность за результаты образовательной деятельности ребёнка. При этом надо иметь в виду, что формирование у учащихся опыта ответственной деятельности является одним из смыслов школьного образования.

С расширением возможностей школы в формировании собственной образовательной программы должна повышаться её ответственность за качество образовательного процесса, за обеспечение каждому ученику шанса на успех. В свою очередь, органы управления образованием должны принять на себя ответственность за обеспечение школы ресурсами, необходимыми для эффективной организации образовательного процесса.

Распределение реальной ответственности за результаты образовательного процесса между семьей, школой и управленческими структурами связано со степенью регламентации деятельности школы. Школа должна иметь степень свободы, достаточную для гибкой, динамичной организации образовательного процесса в соответствии с особенностями состава учащихся, возможностями школы, ходом самого процесса. На практике школу могут понуждать к планированию на весь учебный год не только уроков, но и домашних заданий. Смыслом образовательного процесса становится «выполнение программы», достижение заданных показателей успеваемости. В этой ситуации не возникает какой-либо потребности в изменении привычных образовательных результатов и соответственно в изменении сложившейся целенаправленности образовательного процесса.

Изменение ценностных оснований образовательной системы (от идеологии долга к идеологии права) предполагает если не отказ от предметно – классно – урочной системы, то, по крайней мере, её существенную модернизацию. В силу указанных выше причин этого не произошло, хотя некоторые изменения в ней происходят. Самым «слабым» элементом системы оказался, пожалуй, «класс» - стали появляться альтернативные формы организации учебных групп (в частности, обучение по потокам). Самым «прочным» элементом проявил себя «учебный предмет», хотя и в этом звене есть подвижки – стала получать распространение идея надпредметных программ достижения метапредметных и личностных результатов. «Урок» сохраняет свои базовые черты. Появились новые образовательные технологии, но мало изменилась технология организации образовательного процесса. Уроки на разных этапах школьного образования по – прежнему выглядят как «близнецы – братья».

Если вернуться к исходному вопросу о том, почему в образовательной системе не произошло качественных изменений, направленных на решение основных противоречий в сфере образования, то можно сделать следующие выводы: инновационное движение начала 90 – х годов пошло на спад под воздействием растущих административных барьеров, основным из которых является усиление регламентации деятельности школы (под флагом расширения её самостоятельности). Изменения в образовательной системе на уровне урока определяются не столько дидактическими и методическими факторами, сколько направленностью образовательной политики. Для качественных изменений образовательной системы необходима демократизация системы образования (отчетность управленческих органов перед образовательными учреждениями и населением, отчетность образовательных учреждений перед родителями, формирование образовательной программы школы в рамках переговорного процесса и т.д.).

Переход от сущего, от существующей образовательной системы, сохраняющей ценностные ориентации середины XX века, к должному, к

образовательной системе, способной ответить на вызовы XXI века, возможен, если в области управления образовательными системами будет сокращаться сфера «должного» и увеличиваться сфера «возможного».