

Стратегическое и организационное планирование

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ: НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ И ОТСРОЧЕННЫЕ

Олег Лебедев, профессор, член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук

Смысл управления образовательным процессом заключается в достижении образовательных результатов, которые условно можно разделить на непосредственные и отсроченные. Применительно к школьному образованию под «непосредственными результатами» следует понимать те предметные, метапредметные и личностные результаты, которые возможно зафиксировать в момент завершения образовательного процесса и которые частично выявляются с помощью ГИА, ЕГЭ и других контрольных процедур, а также путём социологических опросов и педагогических наблюдений.

Понятие отсроченных образовательных результатов не имеет точного определения. Иногда под ними подразумевают остатки школьных знаний, сохранившихся через несколько лет после завершения учёбы. В конце 60-х годов XX в. НИИ общего образования взрослых провёл всесоюзное обследование вечерних школ, в ходе которого, в частности, выявлялись «остатки школьного образования» у взрослых, пришедших в вечернюю школу после длительного перерыва в учёбе. Тогда выяснилось, что после прекращения учёбы быстрее всего утрачивается знание фактов, затем — общих понятий, а при многолетнем перерыве в регулярной учёбе — умения познавательной деятельности. Но при любом перерыве удерживается такой результат школьного образования, как отношение к школе, своему учебному опыту, своим познавательным возможностям.

Под «отсроченными образовательными результатами» можно понимать те результаты образования, которые были востребованы в послешкольной жизни и стали объектом личностной оценки. Оказаться востребованными могут предметные результаты, при этом их личностная оценка может быть различной («пригодилось в жизни» — «жаль, что в школе мы этого не изучали» — «плохо, что в школе я это не усвоил»). Речь может идти о метапредметных результатах — освоенных или неосвоенных способах решения проблем, компетент-

ностях. И в этом случае личностная оценка может быть адресована и школе, и самому себе.

Всегда имеют место отсроченные личностные результаты образования. Об этом, в частности, свидетельствует мемуарная литература. В тех случаях, когда авторы воспоминаний говорят о своём школьном прошлом, они чаще всего отвечают на три вопроса: чему школа научила (какие качества личности воспитала), что школа научила ценить, какие качества личности и какое представление сформировала школа о самом авторе воспоминаний.

Личностные оценки отражают взгляды людей на роль школы в их жизни. Они весьма разнообразны — «школа подготовила к продолжению образования», «школа научила решать лично значимые проблемы», «школа меня ничему толком не научила, пришлось заниматься самообразованием», «школа помогла мне поверить в себя, в свои возможности». В Интернете можно встретить и такие высказывания: «В школе я узнал, что я — идиот, все другие тоже идиоты и что в жизни нам надеяться не на что».

В любом случае отсроченные образовательные результаты (и положительные, и негативные) представляют собой влияние школы на послешкольную жизнь человека. Они не являются продолжением непосредственных результатов, их зеркальным отражением: чем лучше непосредственные результаты школьного образования, тем лучше будут и отсроченные результаты. Это подтверждается и множеством наблюдений на бытовом уровне — не всегда «школьные отличники» успешно учатся в вузе, а те, кто не отличался особыми академическими успехами, успешно проявляют себя в творческой деятельности.

Рассматривая связь между непосредственными и отсроченными результатами школьного образования, конечно, надо иметь в виду, что под «образовательными результатами» могут пониматься различные вещи, что такие результаты могут быть описаны в разных терминах.

Школа не может не ориентироваться на непосредственные результаты образования и школа должна выявлять такие результаты (хотя это не очень просто, если иметь в виду метапредметные и личностные результаты, предусмотренные государственными образовательными стандартами). Отсроченные результаты школе выявлять ещё сложнее, но не ориентироваться на них нельзя — иначе образовательная деятельность школы потеряет педагогический смысл. В этой ситуации школа вынуждена исходить из предположения, что достижение планируемых образовательных результатов обеспечивает возможность достижения таких-то отсроченных результатов.

На практике имеют место разные гипотезы относительно указанной связи.

Один из зарубежных исследователей проблем школьного образования не без сарказма заметил, что существуют люди, убеждённые в том, что, обучая ребёнка синтаксису и частям речи, мы заставляем его писать лучше, разговаривать вежливее, больше любить родину и не беременеть в школьные годы.

Опрос группы российских учителей показал, что с их точки зрения, нет безусловной связи между непосредственными результатами изучения учебного предмета и отсроченными образовательными результатами. Участникам опроса было предложено закончить фразу: «Если ученик усвоит систематизированные научные знания о русском (родном) языке, осознает взаимосвязь его уровней и единиц, освоит базовые понятия лингвистики, основные единицы и грамматические категории языка, то...». Варианты ответов оказались противоположными: «будет грамотно писать», «нет никакой гарантии, что будет писать грамотно», «сможет грамотно формулировать свои мысли», «это не говорит о его возможностях быть грамотным человеком».

Аналогичные варианты ответов были получены и относительно отсроченных результатов освоения курса математики.

«Если ученик овладеет символьным языком алгебры, приёмами выполнения тождественных преобразований выражений, решения уравнений, систем уравнений, неравенств и систем неравенств, умениями использовать идею координат на плоскости для интерпретации уравнений, неравенств, систем уравнений и систем неравенств, умением моделировать реальные ситуации на языке алгебры, составлять уравнения и неравенства по условию задачи, исследовать построенные модели с использованием аппарата алгебры, интерпретировать полученный результат, то... (ему прямая дорога на физмат МГУ; в будущем сможет помочь своему ребёнку выполнять домашние задания; легко сможет решать задачи в различных областях знания; навряд ли это ему пригодится в жизни).

Такие же прогнозные оценки были получены и относительно других предметов. Из сказанного не вытекает, что не надо осваивать символьный язык алгебры или базовые понятия лингвистики. Речь идёт о том, что **не стоит преувеличивать значение отдельных предметных результатов, которые могут стать фактором достижения позитивных отсроченных результатов лишь при определённых условиях.**

Конечно, можно найти немало примеров в образовательной практике, когда изучение одного учебного предмета оказывало силь-

нейшее воздействие на всю последующую жизнь того или иного ученика. Но в этих случаях «действующим фактором» выступает не сам предмет, не его содержание, а учитель, вся совокупность условий образовательной деятельности.

Планируемые цели изучения учебного предмета выполняют функцию гипотезы: они исходят из того, что ожидаемые образовательные результаты будут иметь существенное личностное значение для обучающихся. Такая гипотеза очень часто не подтверждается — для кого-то реально достигнутые результаты не имеют значения, для кого-то имеют утилитарное значение (возможность сдать экзамен и т.п.), для кого-то оказываются важны полученные отметки. Но не для всех и не всегда полученные результаты заключаются в возможности решения лично значимых проблем — познавательных, мировоззренческих, нравственных.

Различия в личностной значимости предметных результатов могут объясняться различиями в способах их достижения. В образовательной практике реализуются две противоположные гипотезы. С определённой долей условности их можно сформулировать так: если учащиеся усвоят знания, предусмотренные учебной программой по предмету, то они смогут успешно решать значимые для них проблемы (первая гипотеза); если в процессе изучения учебного предмета учащиеся научатся решать значимые для них проблемы, то они усвоят знания, на которых основываются способы решения этих проблем (вторая гипотеза).

Какая из предложенных гипотез является верной? Предпочтение следует отдать той, которая подтверждается образовательной практикой. Но практика подтверждает справедливость той и другой гипотезы, но применительно к существующим социальным условиям.

Постсоветский период в истории нашей страны занимает уже четверть века, но по-прежнему советскую школу нередко вспоминают как «лучшую в мире» (правда, при этом не уточняется, о каком периоде в истории советской школы идёт речь и кто занимался международными сравнениями). Советская школа соответствовала социальным условиям своего времени. Это была школа, основанная на идеологии долга — учащиеся были обязаны освоить предписанные им учебные программы в установленные для них сроки. Результатом освоения программ были систематизированные знания и умения по предметам учебного плана.

Освоение предписанных знаний и умений создавало предпосылки для жизненного успеха выпускников школы в существовавших

социальных условиях (возможность получить профессиональное образование, занимать «правильную позицию» при оценке каких-то явлений общественной жизни, проявлять необходимую исполнительность и умеренную инициативу и т.д.). Но уже в последние десятилетия существования советского общества становилось всё более ясным, что подобные результаты школьного образования не соответствуют новым социальным вызовам.

В постсоветское время складывается иная целевая установка — ориентация на развитие у учащихся способности самостоятельно решать познавательные и другие значимые для них проблемы. Но при этом в образовательной практике в большинстве случаев учителя придерживаются первой гипотезы — если учащиеся будут обладать знаниями, то смогут решать и проблемы. Под «освоением знаний» понимается их воспроизведение или применение в стандартных учебных ситуациях. В итоге результаты международного использования академической успешности учащихся (TIMSS) оказались заметно лучше показателей их функциональной грамотности (PISA). Одним из факторов, влияющих на рассогласование новых целевых ориентаций и привычных установок на результаты изучения учебного предмета, является ЕГЭ, содержание которого в значительной мере основывается на «знаниевой парадигме».

Гипотеза относительно того, что освоение суммы знаний делает человека образованным, находит своё отражение в методике проведения уроков. Анализ уроков, посещённых в школах различных регионов (Санкт-Петербург, Карелия, Ямало-Ненецкий Автономный Округ), показывает, что они во многом сохраняют черты традиционного урока, цель которого — усвоение каких-либо элементов системы знаний — фактов, понятий, оценочных выводов, причинно-следственных связей, правил. На таких уроках дети без затруднений отвечают на вопрос о том, что они изучали на уроке, и задумываются над вопросом о том, чему они учились (или научились) на уроке.

Конечно, на уроках решаются задачи «на применение знаний», создаются проблемные ситуации, организуется групповая работа. Но эти приёмы стимулирования познавательной деятельности учащихся очень часто используются как средства освоения тех или иных знаний. Существенно реже смыслом урока становится решение какой-то проблемы, представляющей интерес для учащихся, а освоение понятий, связей или других знаний выступает как необходимое условие решения этой проблемы.

В итоге установка на «знаниевую гипотезу» приводит к большому числу комбинированных уроков, в рамках которых решаются

разные по своему характеру дидактические задачи, следствие чего — снижение результативности урока: чем больше целей, тем меньше вероятность их реализации.

Предположение о том, что «полные, глубокие и прочные знания» (на это ориентировали методические пособия советского времени) должны быть главным результатом школьного образования, явилось одним из факторов формирования «идеологии долга», на которой основывалась советская школа (и которая во многом продолжает существовать и в постсоветской школе). Ориентация на определённое содержание «полных, глубоких и прочных знаний» исходит из представлений о должном — что все ученики обязательно должны усвоить. Для достижения «должных результатов» применяется широкий спектр мер принуждения — обязательная программа, единый учебник, контроль за соблюдением календарно-тематических планов, экзамены, негативные отметки.

Вера в значимость мер принуждения широко распространена в обществе. Сейчас нередко можно услышать призывы к восстановлению обязательных экзаменов по литературе и истории. Можно согласиться с тем, что молодые люди, закончившие среднюю общеобразовательную школу, должны знать русскую классическую литературу и ориентироваться в событиях отечественной истории. Но нельзя рассчитывать на то, что желаемый результат может быть получен с помощью угроз и применением иных мер принуждения. Скорее будут получены новые способы обмана строгих экзаменаторов, а в лучшем случае — наскоро заученные сведения, но не интерес к творчеству русских классиков и драматическим событиям в истории общества.

Нельзя сказать, что «идеология долга» была приемлема в условиях, когда далеко не все дети имели возможность учиться в школе (или в старшей школе), а в условиях всеобщего среднего образования она потеряла смысл. Судя по воспоминаниям гимназистов, когда право учиться в старшей школе имели далеко не все, принуждение к обучению имело место и являлось фактором, препятствующим формированию высокого уровня мотивации учебной деятельности.

«Идеологию долга» нельзя считать и специфическим явлением отечественной системы образования. Установка на долг, обязанность, принуждение к учёбе характерны не только для российской и советской школы.

«Идеология долга» соответствовала функции школы индустриальной эпохи. Школа воспроизводила отношения, существовавшие в индустриальном обществе, когда от работников требовалось уме-

ние подчиняться и добросовестно выполнять полученное задание предписанными способами.

Можно выделить и ещё один фактор формирования «идеологии долга» в сфере образования. Имеется в виду отношение к детству, отношение к ребёнку как неполноправной личности, установка на беспрекословное повиновение ребёнка взрослому.

Переход к постиндустриальному обществу, развитие процессов демократизации и гуманизации общества привели к исчезновению социально-экономических и социокультурных основ сохранения «идеологии долга» в сфере образования. Уже в советском обществе появились явные признаки неэффективности установок на сохранение механизмов принудительного обучения.

Начиная с конца пятидесятых годов XX в., в системе школьного образования непрерывно ведутся поиски путей стимулирования познавательной активности учащихся (изменение в методах обучения, ориентация на развитие познавательных интересов учащихся, попытки преодоления однообразия уроков и др.). В 80-е годы активную поддержку профессионального сообщества и общественности получают идеи педагогики сотрудничества, реализация которых предполагала отказ от того типа отношений учителей и учащихся, который стал одним из элементов системы принудительного обучения.

В периодической печати всё чаще стали появляться публикации, отражающие беспокойство относительно морального состояния общества, в том числе нравственной воспитанности молодого поколения. Между тем, воспитательной работе в школе придавалось очень большое значение. «Воспитательных мероприятий» проводилось всё больше, на каждом уроке требовалось найти и использовать «воспитательный момент». Разрыв между желаемыми и реальными результатами воспитательной деятельности школы можно объяснить той же установкой на «должное», которая имела место в учебном процессе: навязывание норм «правильного поведения» мало влияло на соблюдение этих норм, а нередко приводило и к противоположным результатам. Как заметил один из педагогов уже в постсоветское время, «нас учили не быть, а казаться». Неэффективность ориентаций на «должное поведение» проявилась и в заметном падении роли пионерской и комсомольской организации в жизни школьников после того, как участие в этих организациях стало практически обязательным.

Надо заметить, что совсем иные личностные результаты достигались в тех случаях, когда работа детских организаций строилась на основе принципа подлинной самодеятельности детей. Один

из наиболее известных примеров реализации данного принципа — Коммуна юных фрунзенцев в Ленинграде.

В послевоенные годы получает развитие внеклассная работа, которая организуется в школах. Получают распространение различные конкурсы, фестивали, праздники и другие виды внеклассных мероприятий. Отчасти это явление можно объяснить нарастанием требований к воспитательной деятельности школы. Но главной причиной указанного явления, пожалуй, было другое обстоятельство: чтобы влиять на детей, школа должна была стать привлекательной для них. Интересная внеклассная работа в известной мере могла компенсировать не очень интересный учебный процесс. Отношение к школе как значимому центру детской жизни переносилось на учителей, которые выступали организаторами интересной детской жизни, а отчасти и на уроки, которые вели эти учителя. Происходило повышение уровня мотивации учебной деятельности (от которого весьма зависят непосредственные образовательные результаты): от мотивов учебного долга к мотивам признательности учителю.

В постсоветский период в жизни школы происходит множество изменений. Вот их неполный перечень:

- диверсификация образовательных учреждений;
- информатизация учебного процесса;
- организация профильного обучения;
- введение ЕГЭ;
- переход на новые образовательные стандарты;
- ориентация на индивидуализацию образовательного процесса.

Можно сказать, что эти изменения означают появление какой-то новой педагогической гипотезы относительно того, какие непосредственные образовательные результаты будут в наибольшей мере востребованы в послешкольной жизни учащихся и каким образом такие результаты могут быть достигнуты.

Понятно, что востребованы могут быть те результаты, которые отвечают объективным запросам меняющегося общества, его «стратегическому заказу» на образование. Изменения происходят во всех сферах жизни общества — экономике, политическом устройстве, межкультурном взаимодействии, в области досуга, структуре семьи. С точки зрения запросов экономики, система образования должна обеспечить подготовку к умственному труду, одна из главных особенностей которого — самостоятельное определение задач трудовой деятельности и способов их решения, а также способность осваивать новые виды деятельности. С учётом проблем, возникающих в духовной жизни общества, система образования должна воспитывать

интеллигентных людей, ориентирующихся в ценностях культуры, способных их ценить и преумножать. Изменения в сфере досуга обуславливают необходимость обучения досугу.

Перечень «вызовов времени» можно продолжить. В самом общем виде их можно определить как потребность в переходе от функционально грамотного к компетентному, образованному человеку. Разница — в круге лично значимых проблем и уровне самостоятельности при их решении.

К числу особенных признаков образованного человека можно отнести широту его интересов, умение самостоятельно учиться, используя при этом аутентичные тексты культуры (а не только адаптированные тексты), способность адаптироваться к новым условиям жизни, выявляя новые проблемы в различных сферах и видах деятельности, искать способы их решения, опираясь не только на эмпирические, но и на теоретические знания.

Отсроченные образовательные результаты будут соответствовать запросам на качества образованного человека, если непосредственные образовательные результаты будут заключаться в сформированности у учащихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, ценностных и практических проблем в различных сферах образовательной деятельности. Используя понятие образовательной деятельности, следует пояснить, что она представляет собой совокупность разных видов деятельности — учебной, проектной, самообразовательной, в сфере дополнительного образования, общественной, культурно-досуговой.

Подтверждается ли гипотеза относительно связи указанных выше непосредственных и отсроченных образовательных результатов, сказать нельзя — такую связь можно проследить лишь в течение длительного времени, анализируя изменения в уровне образованности взрослых. Более определённо можно сказать, что на желаемые непосредственные результаты школьного образования выйти пока не удаётся. Об этом свидетельствуют невысокие проходные баллы по русскому языку и математике, которые устанавливаются для ЕГЭ, недовольство работников высшей школы уровнем подготовки выпускников средней школы, данные PISA, незнание молодыми людьми каких-то общеизвестных, с точки зрения общественности, фактов. Иначе говоря, есть основания утверждать, что у значительной (или у определённой) части выпускников общеобразовательной школы не сформировался опыт успешного решения проблем познавательной деятельности. Этот вывод подтверждается и имеющимися данными опроса выпускников средних школ, большинство из ко-

торых отмечают, что школа не подготовила их к решению тех проблем, с которыми встречаются молодые люди на этапе вступления во взрослую жизнь.

Возникает необходимость в гипотезе, объясняющей разрыв между желаемыми и реальными образовательными результатами. Об одной из них — «надо закручивать гайки» — речь шла выше. Сохранение и усиление механизмов принудительного обучения не только не позволят сформировать действительно самостоятельную личность, но и приведут к большому отсеву учащихся из школы (если на самом деле жёстко оценивать реальный уровень подготовки учащихся) или же к ещё большему масштабу фальсификации данных об успеваемости учащихся. Вряд ли общество согласится с такими следствиями «закручивания гаек».

На образовательные результаты влияет множество факторов, включая внешкольные. Непосредственно от школы (системы школьного образования) зависят три фактора: цели образовательной деятельности, средства реализации целей, условия образовательной деятельности. Новые государственные образовательные стандарты задают нормы, относящиеся к этим факторам: они определяют требования к результатам освоения основной образовательной программы, требования к структуре основной образовательной программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Стандарты исходят из того, что образовательные результаты представляют собой системный эффект — улучшение какого-то из условий образовательной деятельности и массовое использование ИКТ в образовательном процессе недостаточны для достижения нового качества образовательных результатов. Но если рассматривать совокупность целей, средств и условий их реализации как систему, то целесообразно выделить системоформирующий фактор. В любой социальной деятельности такой фактор — цели. В связи с этим есть основания для предположения о том, что в основе причин рассогласования ожидаемых и реальных образовательных результатов лежит постановка педагогических целей, которая является продуктом процесса педагогического целеполагания.

Соотношение педагогических целей и образовательных результатов может быть достаточно сложным и даже противоречивым. Как известно, под «целями» понимают ожидаемые результаты деятельности. Но не все образовательные результаты представляют собой реализованные цели. Иногда они могут быть противоположны целям (в частности, в случаях, когда ставится цель сформировать у учащихся-

ся определённое оценочное отношение). Образовательные результаты обладают мультипликаторным эффектом — достижение одного результата может порождать ряд следствий: ученик, получивший хорошую оценку по предмету, по которому он был неуспевающим, потому что смог решить сложную для себя задачу, начинает по-иному относиться к предмету, учёбе в школе и к самому себе.

Сложившаяся ещё в советской школе практика определения трёх целей урока способствовала пониманию учителями основных функций учебного процесса (обучение, воспитание, развитие), но вместе с тем привела и к негативным последствиям — искусственному умножению целей урока (что всегда ведёт к снижению его целенаправленности) и искусственному разделению сторон единой образовательной деятельности на её разные виды. Предпочтительнее так ставить цель урока, чтобы её реализация давала несколько образовательных результатов.

Например, если при изучении истории Древнего мира в 5 классе темы «Восстание Спартака» будет поставлена цель формирования у учащихся знаний об этом событии, то вполне вероятно, что они запомнят, когда и где происходило это событие, каковы были его причины, чем закончилось восстание. Сложно сказать, какие умения учащиеся при этом усвоят и в какой форме смогут выразить своё отношение к событию.

Если цель урока будет заключаться в том, чтобы научить учащихся рассказывать об этом историческом событии, то будут получены все три названных выше образовательных результата.

Сложность отношений педагогических целей и образовательных результатов связана ещё и с тем, что педагогические цели представляют собой иерархическую систему, имеющую ряд уровней — от общих целей определённой ступени школьного образования до целей отдельного урока. Не всегда эти уровни целеполагания оказываются согласованными друг с другом — цели конкретного урока могут мало соответствовать общим целям школьного образования. Последние могут ориентировать на развитие самостоятельности, а первые — на запоминание и воспроизведение.

Педагогические цели имеют ещё одну важную особенность, понимание которой может объяснить рассогласование целей и результатов. Педагогические цели моделируют результаты, ожидаемые педагогами, но реализуются эти цели через деятельность учащихся, у которых могут быть собственные ожидания результатов этой деятельности. Возникает проблема взаимосвязи целей учителей и учащихся. Существуют различные подходы к решению этой проблемы:

у учителей и учащихся могут быть общие цели; цели учителей и учащихся не могут совпадать, но достижения целей одной группы участников образовательного процесса возможно, если создаются условия для реализации целей другой группы участников образовательного процесса.

Рассмотрим оба предположения. Смысл педагогической деятельности можно раскрыть с разных точек зрения. Если рассматривать её как деятельность, направленную на формирование механизмов саморазвития личности за счёт использования возможностей образования, то можно сказать, что цель учителя — формирование новых познавательных потребностей учащихся. Цель учащихся заключается в удовлетворении своих актуальных потребностей, связанных с образовательной деятельностью. Учителю для реализации своей цели надо создать условия для достижения целей учащихся, которые, в свою очередь, для реализации собственных целей должны выполнить какие-то действия, которые приведут к появлению у них новых познавательных запросов. В этом случае имеет место явление, которое в психологии определяется как «сдвиг мотива на цель».

Вернёмся к теме «Восстание Спартака». Цель учащихся — выполнить задание на подготовку рассказа о конкретном историческом событии (ради демонстрации своих возможностей рассказчика, ради отметки, ради избежания неприятностей — мотивы у разных детей могут быть разными). Цель учителя — научить детей рассказывать об историческом событии так, чтобы они могли получить удовольствие от своей способности умело описывать изучаемое событие.

На практике в качестве педагогических целей нередко выступают цели, которые ставятся перед учащимися — запомнить, понять, повторить, усвоить. В итоге утрачивается смысл достижения планируемых конкретных образовательных результатов.

Сказанное о проблемах определения целей урока относится и к постановке целей для каждой ступени школьного образования. Для получения непосредственных образовательных результатов, соответствующих требованиям образовательных стандартов, было бы необходимо: минимизировать число общих целей; раскрыть преемственность целей для начальной, основной и старшей школы; сформулировать цели таким образом, чтобы их можно было конкретизировать для разных видов образовательной деятельности (учебной и внеучебной) и на уровне учебных предметов.

Ниже приводится вариант такой системы педагогических целей. Он был разработан в процессе ряда педагогических обсуждений в г. Муравленко (ЯНАО), в котором реализуется образовательный про-

ект «Школа ступеней». Предлагаемая система целей не отражает какие-либо особенности этого небольшого города нефтяников. Она достаточно универсальна для существующей в массовой практике предметно-классно-урочной системы.

Цели образования

Начальная школа	Основная школа	Старшая школа
Развить желание и сформировать умение учиться в школе	Научить адекватно реагировать на изменения условий образовательной деятельности и развить способность сообщать решать проблемы, возникающие в этой деятельности	Развить способность самостоятельно определять и реализовывать свои жизненные планы в условиях быстро меняющейся ситуации
Обеспечить достижение уровня элементарной грамотности	Обеспечить достижение уровня функциональной грамотности	Обеспечить возможность достижения уровня общекультурной компетентности
Подготовить к продолжению обучения в основной школе	Подготовить к обоснованному выбору путей продолжения образования	Подготовить к обоснованному выбору собственных образовательных планов и их реализации
Создать условия для освоения нового образа жизни, изменений в привычных видах деятельности, освоение социальной роли ученика	Создать условия для формирования среды собственного развития, становление гражданской позиции	Создать условия для личностного самоопределения как гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на его совершенствование
Научить заботиться о своём здоровье в условиях нового образа жизни	Развить способность противостоять факторам, вызывающим риск ухудшения здоровья	Развить способность влиять на создание условий, необходимых для сохранения здоровья других людей

«Сквозная цель» всех ступеней школьного образования в данном случае может быть определена как формирование опыта самоопределения и личностной самореализации. Можно сказать и так: цель школьного образования заключается в том, чтобы научить учащихся ставить собственные цели, соответствующие социальным ценностям, и обеспечить их ресурсами, необходимыми для реализации этих целей.

Ясно, что реальное педагогическое целеполагание далеко не всегда совпадает с желаемыми целевыми ориентациями, поскольку на процесс определения не декларируемых, а действительных целей педагогической деятельности воздействует множество факторов. В связи с этим возникает вопрос о том, на каких гипотезах основывается процесс управления педагогическим целеполаганием.

Сразу же можно отвергнуть предположение о том, что достаточно поставить перед учителями новые задачи — и в практике опреде-

ления педагогических целей сразу же произойдут адекватные изменения. В истории советской школы был период, когда от учителей требовали постановки целей урока в строгом соответствии с методическими указаниями. Это был период массовой кампании по оптимизации учебно-воспитательного процесса, одним из направлений которой считалось определение трёх целей урока — обучающей, воспитательной и развивающей. Сама по себе идея оптимизации была вполне здоровой, но административные способы её реализации, как всегда, дали противоположные результаты — учителя стали придумывать три цели урока, но реальная целенаправленность учебного процесса мало менялась.

В одном из исследований, которое проводилось уже на базе постсоветской школы, выяснялось, какие изменения происходят в педагогическом целеполагании на разных уровнях иерархической системы целей. Если использовать классификацию образовательных результатов, которую предполагают современные ФГОС, то можно сказать, что в исследовании были выявлены две тенденции — на уровне общих целей образования учителя отдавали приоритет личностным и метапредметным результатам, а на уровне урока всё сводилось к целям достижения весьма ограниченных предметных результатов; чем ближе было дело к экзаменам, тем прогнатичнее становились цели на всех уровнях педагогического целеполагания.

Понятно, что на цели учителей влияли и будут влиять критерии оценки образовательных результатов учащихся, которые используются при аттестационных процедурах. Но и при существующей практике ГИА и ЕГЭ возможны изменения в педагогических целях, отражающих современные подходы к смыслу общего образования в условиях меняющегося общества. Проблема заключается в поиске таких способов управления педагогическим целеполаганием, которые давали бы несколько взаимосвязанных результатов: понимание современного смысла общего образования; ориентация в возможностях урока как «единицы» образовательного процесса; осознание собственных возможностей в достижении нового качества урока.

Опыт взаимодействия с учителями школ разных регионов страны (Санкт-Петербург, Петрозаводск, Екатеринбург, Муравленко, Сургут) даёт основание для выдвижения гипотезы относительно способов управления педагогическим целеполаганием в условиях модернизации школы, содержание которой представлено ниже в ряде взаимосвязанных позиций:

- Изменения в содержании педагогических целей, соответствующие современным социальным вызовам и ориентированные

на формирование субъектной позиции учащихся, возможны, если в школе созданы достаточные условия для формирования субъектной позиции самого учителя, который имеет возможность самостоятельно определять педагогические цели, исходя из требований ФГОС и анализе реального состава учащихся, выбирать средства реализации этих целей и нести свою долю ответственности за полученные результаты.

- Учитель скорее проявит готовность к постановке новых целей и использованию новых способов их реализации, если в проектировании учебного процесса или его отдельных звеньев примут участие другие специалисты (в том числе и руководители школы), готовые принять на себя свою долю ответственности за реальные последствия инноваций.

- Ориентация учителей на достижение метапредметных и личностных результатов может стать реальностью, если в школе будет обеспечено взаимодействие учителей при проектировании образовательной программы и, в частности, при согласовании их взглядов на приоритетные задачи школы.

- Определение приоритетных задач школы в области образовательных достижений учащихся может повлиять на процесс педагогического целеполагания, если мониторинг образовательных достижений учащихся подтвердит выполнимость поставленных приоритетных задач.

- Активность учителей в инновационной деятельности, связанной с постановкой новых целей, можно обеспечить, если такая деятельность будет осуществляться в формате опытно-экспериментальной работы, результаты которой заранее не могут быть известны.

Относительно последнего предположения надо сделать некоторые пояснения.

Опытно-экспериментальная работа, которая проводится в образовательных учреждениях по их собственной инициативе, более всего напоминает естественный, многомерный, формирующий эксперимент, отличаясь от него рядом особенностей. Главная из них — установленные факты могут относиться только к данному учреждению и не отражать какие-либо всеобщие связи. Другая особенность — отсутствие контрольных групп. Продуктом опытно-экспериментальной работы образовательных учреждений чаще всего являются какие-либо инструменты решения методических, педагогических или управленческих задач (технологии разработки учебных и образовательных программ, рекомендации по анализу каких-либо явлений образовательной практики, дидактические средства, рекомендации

по совершенствованию отдельных элементов образовательного процесса и т.д.).

Вместе с тем, опытно-экспериментальная работа образовательного учреждения имеет существенные отличия от массовых форм поисковой деятельности в сфере образования, которая проявляется в использовании каких-либо новых средств решения педагогических, управленческих и методических задач. Главное отличие — наличие гипотезы, которая подлежит проверке и которая чётко фиксирует, что предполагается изменить и для чего. Другое отличие — определение показателей, по которым можно судить относительно того, подтвердилась или не подтвердилась гипотеза. Ещё одно отличие — чёткая фиксация этапов опытно-экспериментальной работы (конкретизация цели опытно-экспериментальной работы в задачах, определение сроков и способов их решения, регистрация выявленных эмпирических фактов). К этому надо добавить обязательное обсуждение полученных результатов с участием независимых экспертов.

Необходимость определения гипотезы при организации опытно-экспериментальной работы является весьма значимым фактором для осознания учителями самой сущности процесса педагогического целеполагания, да и для понимания специфики образовательной деятельности, которая в значительной мере строится на предположениях о существующих связях между её целями, средствами их реализации и реальными образовательными результатами. Понимание этой специфики создаёт предпосылки для отказа от педагогических стереотипов, которые утрачивают свою эффективность в изменившихся условиях образовательной деятельности, и поиска новых путей развития системы общего образования.