

УДК 37.011

Статья посвящена рассмотрению одного из важнейших видов деятельности учителя-предметника – педагогическому целеполаганию. Приведено философское и общенаучное понимание феномена «цель». Раскрыта сущность понятия «цель урока». Осуществлен анализ практики определения триединой цели урока и подхода Н. И. Запрудского к целеполаганию. Уделено внимание деятельностной формулировке цели урока. Охарактеризованы этапы работы учителя-предметника, ориентированной на постановку цели урока. Предложен комплекс методических приемов включения обучающихся в целеполагание.

The article is devoted to the consideration of pedagogical goal setting – an essential activity of a subject teacher. The philosophical and scientific understanding of the «goal» phenomenon is considered, as well as the essence of the «lesson goal» concept is revealed in the article. The analysis of the practice of determining the three-fold goal of the lesson and N. I. Zaprudsky's approach to goal setting is carried out. Also the attention is paid to the activity formulation of the lesson goal. The article describes the stages of the subject teacher's work focused on setting the lesson goal as well as proposes the set of methodological techniques for including students in goal setting.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ: К ТЕОРИИ ВОПРОСА

Методическое обоснование постановки целей учебного занятия



Е. В. Гелясина,

заведующий кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования Витебского областного института развития образования, кандидат педагогических наук, доцент

Формулировка цели урока – один из наиболее сложных этапов его конструирования. При определении цели сложности испытывают не только молодые педагоги, но и учителя с достаточно богатым профессиональным опытом. В педагогической науке и практике сложилась непростая ситуация: цель и ее содержательное наполнение воспринимаются как нечто очевидное, не требующее дополнительных пояснений. Вместе с тем при более пристальном взгляде и вдумчивом обращении к феномену цели возникает целый ряд вопросов, нуждающихся в уточнении. В предлагаемой статье постараемся ответить на некоторые из них. Подчеркнем, что излагаемое нами не носит декларативного характера. Опираясь на философское и теоретико-педагогическое знание, мы лишь высказываем свои соображения по данным вопросам. Приглашаем педагогов включиться в обсуждение заявленной проблемы.

Цель как общенаучный феномен

Деятельность человека, в какой бы сфере она ни осуществлялась и какой бы характер ни носила, всегда связана с предварительной

постановкой цели. Существуют три принципиально важные характеристики цели: ее идеальность, соотнесенность с результатом, обращенность в будущее.

В Энциклопедии эпистемологии и философии науки **цель** определяется как «конечный результат деятельности, предварительное идеальное представление о котором предопределяет выбор соответствующих средств и системы специфических действий по его достижению» [14, с. 1111]. Примечателен исторический генезис статуса цели в научном дискурсе. Понятие цели долгое время пользовалось «дурной репутацией». Оно не использовалось для научного объяснения поведения человека. Легализация произошла в лоне кибернетики: посредством понятия «цель» стали описывать все сложноорганизованные системы. К ним причислили те, которые были «снабжены» механизмом поиска и достижения цели.

М. Г. Макаров и Н. Н. Трубников не столь категоричны [6; 13]. М. Г. Макаров утверждает, что категория цели является одной из древнейших и мировоззренчески значимых, она создает «логически цельную» точку, где «стягиваются в один тугий узел» различные взгляды на мироустройство [6, с. 4]. Философские системы прошлого выступают в роли моделей, на испытательном поле которых категория цели проверяется и совершенствуется как орудие мысли и мировоззрения. Начав изучение понятия цели с ее рассмотрения в древнеиндийской и древнекитайской философии, М. Г. Макаров прослеживает путь, который проходит категория «цель» от своего синкретически заданного значения, слитности с действующей причиной, стихийного применения до категориального оформления и системного представления.

В. Н. Волкова относит цель к числу понятий, наиболее сложных для объяснения и понимания. Однако без точной формулировки невозможно понять значение целого ряда терминов (целеобразование, целесообразность, целенаправленность, целеустремленность), с помощью которых описывается функционирование и развитие сложных систем. В. Н. Волкова со ссылкой на философские работы утверждает, что «в русском языке вообще не было термина «цель». Этот термин заимствован из немецкого и имеет значение, близкое к понятию «мишень», «финиш», «точка попадания» [11, с. 776]. Это утверждение может быть истинным лишь в определенных границах. Автор не вписывает свое утверждение ни в стилевую, ни во временную контекст, что искажает действительное положение дел. При обращении к авторитетным источникам в области языкознания, в частности к работе В. В. Виноградова «История слов» [1], находим сведения о том, что слово «цель» вошло в русский литературный язык не позднее XVII в. Оно включено

в изданный в 1794 году «Словарь Академии Российской» [9]. Согласно первому варианту толкования, под целью следует понимать мишени, «в каковые стреляют из огнестрельного орудия» [9, с. 642]. Второй вариант определяет цель как наметку на огнестрельном орудии, посредством которой его наводят на то место, куда нужно попасть. Третий вариант предусматривает использование слова в значении *намерение, конец*, «которого кто достигнуть желает» [9, с. 643].

В таких же значениях слово «цель» можно найти во втором издании «Толкового словаря живаго великорускаго языка Владимира Даля», исправленном и значительно умноженном по рукописи автора (1880–1882 гг.) [12]. Здесь дается более развернутая характеристика значения слова, снабженная дополнительными комментариями. Цель понимается как предмет, в который стараются попасть (цель для стрельбы, мишень с раскрашенными кругами); как деталь стрелкового оружия (мушка, шипок на дуле); как конечное желание, стремление, намерение, «чего кто силится достигнуть» (завершение, результат). В этом же значении (финальность, завершенность) слово «цель» употребляется в философских текстах ранней Античности. Именно такое значение в русском языке, по мнению В. В. Колесова, изначально имело слово «цель», которое пришло из германских языков через польский и укоренилось в русском языке с XVI века [5].

✎ Проектирование целей урока

Общенаучное рассмотрение сущности феномена «цель» задает смысловые ориентиры для его понимания как компонента педагогической системы в целом и урока (учебного занятия) в частности. В отечественной практике широкое распространение получила постановка триединой цели урока (образовательной, развивающей и воспитательной). Справедливости ради отметим две явные неточности. Формулируя образовательную цель, педагоги указывали на то, какие знания, умения и навыки будут формироваться на уроке, т. е. подменяли цель образования целью обучения. Эта ошибка существует по сей день. Она связана со сведением образования к обучению – процессу, ориентированному на приобретение знаний, умений и навыков. На самом деле образование – более широкое понятие: это и обучение, и воспитание, и развитие личности. Вторая неточность связана с номиналом (названием) целей. Сама по себе цель не развивает, не обучает и не воспитывает. Обучение, воспитание и развитие осуществляет учитель, который организует педагогический процесс, подчиненный достижению целей. В связи с

этим более корректно говорить о цели обучения, цели воспитания и цели развития личности.

Описываемая традиция целеполагания имеет богатую историю. В советский период развития системы образования целевым ориентиром было признано гармоничное развитие личности. Гармоничность рассматривалась в единстве идейно-политического, трудового, нравственного, умственного, эстетического и физического аспектов. Соответствующие цели конкретизировались на уровне отдельных учебных предметов и соотносились с характером действительности, отражаемой в содержании каждого из них. В дальнейшем цели трансформировались в требования, предъявляемые к знаниям, умениям и навыкам учащихся, осваивавших учебные программы отдельных школьных дисциплин.

Современная образовательная практика отходит от варианта постановки триединой цели, т. к. общеизвестно, что воспитание и развитие человека – пролонгированные процессы, а их результаты отсрочены. Возникает противоречие между необходимостью постановки реалистичной, достижимой цели и невозможностью увидеть (продиагностировать) воспитательный или развивающий эффект урока.

Особенно очевидным это становится на этапе анализа (самоанализа) урока. При ответе на вопрос, были ли достигнуты все поставленные цели урока, учитель вынужден либо лукавить, либо признать, что две цели из трех (воспитательная и развивающая) не достигнуты.

Перейдем к рассмотрению наиболее прогрессивного подхода к осуществлению целеполагания на этапе планирования урока. Этот подход был описан Н. И. Запрудским [2]. Цель им рассматривается как идеальный, мысленно предвосхищаемый результат деятельности, который планируется получить. По мнению Н. И. Запрудского, в целеполагании предельно важно определиться с тем, что считать результатом деятельности.

Практика показывает: педагоги довольно часто смешивают понятия «результат» и «действия, ведущие к результату». Однако действие, направленное на достижение результата, не тождественно самому результату (у водителя грузовика цель не везти груз (действие) из пункта А в пункт Б, а наличие груза в пункте Б; у парикмахера цель не стричь клиента, а прическа, которая удовлетворит клиента [2]). Изобразим суть данного различия графически (рис. 1).

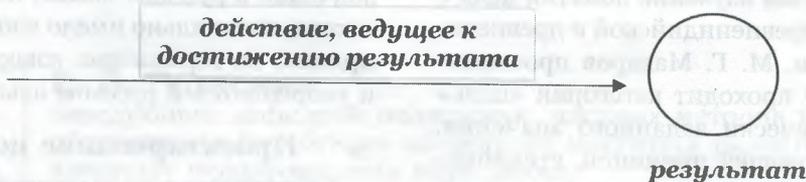


Рисунок 1. Соотношение результата и действия, ведущего к результату

Поскольку процесс образования включает деятельность педагога (преподавание) и деятельность учащегося (учение), всецело оправданной является дифференциация целей урока на педагогические (ставит учитель) и ученические (формулирует ученик). Эти цели специфичны (несводимы друг к другу).

В работах Н. И. Запрудского анализируется традиционная модель урока и связанные с ней особенности целеполагания. Обращение к большому объему фактологического материала позволяет говорить о трехсоставном варианте формулировки цели урока: деятельность педагога, конкретное изучаемое содержание, деятельность ученика.

В большинстве случаев цели формулируются с использованием глаголов (дать понятие, сформировать представления, познакомить с, сформировать знания, развить, воспитать, показать, обосновать, закрепить, систематизировать,

обобщить, научить, выявить, доказать, проверить и т. п.), отглагольных существительных (развитие, формирование, закрепление и т. п.), но от этого цели не оказываются обращенными к результату, фиксации достижений ученика. Как отмечает ученый, подобного рода записи нельзя назвать целями: в них не «закреплен» конечный результат урока, т. е. тот продукт, который должен получить обучающийся (его образовательное приращение). Такие формулировки представляют собой декларации о намерениях учителя, то есть указание на то, что учитель будет делать на уроке (формировать, доказывать, обобщать) в отношении объекта своего труда (научить ученика, сформировать у ученика) или в его присутствии (раскрыть сущность, продемонстрировать). В данном случае на первый план выступает «работа учителя как самоценный ритуал, его план», а собственно результат деятельности ускользает из поля зрения [2, с. 45].

Определяющим в подходе Н. И. Запрудского является обоснование необходимости **формулировать цель урока через результаты обучения, которые выражены в действиях обучающихся**. Это означает, что в цели урока должен найти отражение **перечень учебных действий**, которыми, как предполагается, овладеют ученики к окончанию урока.

При этом обязательным является диагностическое описание цели. Н. И. Запрудский со ссылкой на взгляды В. П. Беспалько сформулировал **критерии диагностично заданной цели**: четкая формулировка, возможность выявлять степень достижения цели, наличие шкалы оценки.

Считаем необходимым более развернуто представить понимание второго критерия, то есть описать комплекс условий, позволяющих определить степень достижения цели. Полагаем, что эти условия таковы:

- ✓ операционализация образовательных достижений ученика (т.е. выделение объектов контроля и выстраивание их в иерархической последовательности);
- ✓ эталонизация результата;
- ✓ разработка критериев и показателей достижения образовательных результатов (выявление признаков, на основании которых можно судить о достижении результата);
- ✓ подбор оптимальных диагностических инструментов.

При соблюдении этих условий мы отмечаем своеобразное «смыкание» в сознании педагога

начальной и конечной точек его размышлений, связанных с конструированием урока: точки определения цели и точки определения особенностей контрольно-оценочного компонента.

Переведа сказанное с «языка условий» на «язык действий», получаем **список вопросов**, на которые должен ответить учитель.

1. Что проверять?
2. Каков эталон результата в качественно-количественном выражении?
3. По каким критериям и показателям проверять?
4. Как и с помощью чего осуществлять процедуру проверки?
5. Какую шкалу использовать?
6. Как интерпретировать полученные данные?

В авторском подходе Н. И. Запрудского перевод результатов обучения на язык действий ученика осуществлен на основе идей Б. Блума. Сегодня это наиболее широко используемая в мире (хотя и не всецело принимаемая и одобряемая) модель выделения категории учебных целей [3; 4; 10]. Н. И. Запрудским принята во внимание лишь когнитивная область и выведены за рамки рассмотрения аффективная (эмоционально-ценностная) и психомоторная области. Ученый находит систему шестиуровневого описания целей обучения (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) весьма привлекательной и в силу ее репрезентативности, и ввиду того, что на ее основе выстраиваются международные исследования оценки качества образования (например, PISA).

(Окончание следует)

Мадэльны ўрок на сайце часопіса www.n-asveta.by

Генчикова Н. П. Слово «заря» под «лингвистическим микроскопом» (www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2020/genchikova.pdf)

Красько Н. П., Рожкова М. П. Интегрированный урок обобщения знаний по истории и математике (www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2020/integr_urok.pdf)

Куприянич Г. Г. Понятия о кислотах и индикаторах (www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2020/kupriyanchik.pdf)

Саганович Т. А. Учимся создавать презентацию (www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2020/saganovich.pdf)

Шведова Л. М. Антарктида. Особенности природных условий (www.n-asveta.by/dadatki/madelny_urok/2020/shvedova.pdf)