Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Дальневосточный государственный гуманитарный университет»

На правах рукописи

ОСИПЕНКОВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА

ПРОБЛЕМА ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКЕ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Юдина Надежда Петровна

ХАБАРОВСК - 2015

Оглавление

Введение……...…… 4

ГЛАВА 1 Концепт «цель обучения» как инструмент исследования цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века…….. 17

§1 Сущность цели обучения как компонента педагогического процесса…….……. 18

§2 Историко-педагогическое исследование цели обучения в контексте внешних и внутренних детерминант……..…… 30

Выводы по 1 главе…….…… 45

ГЛАВА 2 Концептуальный уровень разработки цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века……...…… 47

§1 Социально-культурный контекст, актуализировавший проблему цели обучения на рубеже XIX - XX веков……..... 48

§2 Педагогический идеал как источник цели обучения в отечественной педагогике конца XIX – начала XX веков…….…...……. 66

§3 Разработка содержания структурных компонентов цели обучения отечественными педагогами конца XIX-начала XX века…… 87

Выводы по 2 главе……..…….…….. 111

ГЛАВА 3 Реконструкция прикладных аспектов проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века……...…….…… 115

§1 Влияние цели на выбор средств обучения……...……... 117

§2 Взаимодействие педагога и учащихся как пространство реализации цели обучения……...……. 140

§3 Значимость историко-педагогического наследия конца XIX – начала XX века в области цели обучения для современной отечественной дидактики…….… 155

Выводы по 3 главе……..……. 165

Заключение…….…… 169

Список литературы…….…….……. 179

Список иллюстративного материала……...……. 203

Приложения

Приложение А Структура цели обучения…….…...…. 204

Приложение Б Взаимосвязь компонентов цели обучения…….. 205

Приложение В Структурно-содержательные компоненты цели обучения……..... 206

Введение

Актуальность исследования. В современных условиях, характеризующихся быстрыми темпами вхождения страны в мировое образовательное пространство и одновременно – поиском собственного пути развития, отечественная педагогика пытается осмыслить проблемы образования, оценить то, что из национального наследия может быть перенесено в новые исторические условия.

За четверть века существования постсоветской педагогики образование превратилось в пространство предоставления «образовательных услуг», комплектующихся по «принципу супермаркета». Особенность сформировавшейся системы образования проявляется в том, что она ориентируется на «социальный заказ» [259, с. 4].

Сегодня приняты решения в отношении модернизации образования. Они изложены в документах, выражающих государственную стратегию в этой области [121; 159; 176]. В них обосновывается необходимость перехода образования в новое качество, ключевой характеристикой которого стало бы формирование творческих компетентностей школьника, обучение и воспитание активной личности, способной творчески мыслить и находить нестандартные решения. Уже становится очевидным, что необходимо переориентировать систему образования на освоение молодыми людьми принципиально новых возможностей для овладения различными видами деятельности, отвечающим общемировым требованиям к человеку, обеспечивающих консолидацию российского общества и инновационный путь развития страны. Ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний, но и готовность к переобучению, умение ставить и осуществлять жизненные цели.

Современная педагогическая мысль исходит из того, что образование не может быть достигнуто, если предварительно не был осуществлен целенаправленный процесс обучения и воспитания. Так как образование, направленное на изменение человека, рассматривается современными педагогами (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский и др.) как

единство воспитания и развития, осуществляемых в процессе передачи знаний (обучения), нам представляется важным реконструировать цель обучения в качестве фундаментальной основы образования.

Степень разработанности проблемы. Анализ научной литературы [27; 91; 129; 139; 174; 186; 212; 224] выявил, что в зависимости от того, как проблема цели вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения: характеризуется цель как компонент деятельности (Н.П. Ансимова), акцентируется внимание на связи обучения и воспитания, рассматривается цель в теории и методике воспитания (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова), определяется направленость педагогического исследования (Д.В. Здор), анализируется генезис идеи целеполагания в построении обучения (О.А. Бобылева), выявляются концептуальные подходы к содержательному наполнению цели (С.С. Пантюхин), показывается развивающая функция цели обучения (Е.Н. Селиверстова), разработан аксиологический подход к педагогическому целеполаганию (Н.Л. Гумерова), определяется педагогическое целеполагание как объект управления (Н.Я. Коростылева), проведен педагогический анализ целеполагания (Н.Г. Стрикун), анализируется опыт целеполагания как составляющей содержания образования (М.Н. Лебедева), выявляются цели в системе образования (О.Е. Лебедев), анализируется генезис целеполагания (В.Б. Новичков).

Процессы целеобразования нашли отражение в работах и зарубежных авторов (С. Аткинсона, Дж. Коэна, Н.Физера, Б. Вейнера и т.д.).

В историко-педагогической науке накоплен богатый опыт изучения педагогического наследия конца XIX - начала XX века. Историко-педагогические исследования проведены рядом ученых: В.И. Блинов (развитие теории и практики образования), Н.Н. Баркова (проблема нравственного идеала), Ю.С. Бузыкова (развитие гуманистической демократической традиции естественнонаучного течения), Е.В. Кириллова (проблема идеала воспитания), С.В. Куликова (развитие гуманистической парадигмы), А.В. Калачев (развитие земских школ России), И.Д. Лельчицкий (образ учителя), А.Е. Орлова (развитие экспериментальных методов в

дидактике), Л.И. Панькова (идея воспитывающего обучения), Н.Б. Ромаева (гуманистическая педагогика), Н.В. Семенова (идея о соотношении индивидуального и социального), Л.В. Романюк (проблема гуманизма в образовании), Н.П. Юдина (концептуальные основы гуманистической демократической традиции).

Мы установили, что пик интереса к педагогике рубежа XIX-XX веков пришелся на конец 90-х годов XX века – начало 2000 - х годов. Несмотря на обилие историко-педагогических исследований, педагогика конца XIX – начала XX века не изучалась в аспекте проблемы цели обучения.

Анализ научной литературы показал, что ученые отмечают необходимость историко-педагогического исследования цели обучения. Между тем вопросы, связанные с разработкой методологии исследования проблемы цели обучения, с раскрытием ее сущности, в частности, с определением содержания цели обучения не были предметом специального исследования.

В этих условиях становится актуальным осмысление исторического прошлого отечественного образования и педагогики. Обращение к педагогическому опыту прошлого с позиций современного научного педагогического знания позволит выявить вневременные основания национальной системы образования, сохранившие свое значение в настоящее время.

Итак, мы можем утверждать, что отечественная историко-педагогическая наука обладает арсеналом методолого-теоретических положений, через призму которых можно описать цель обучения и определить ее место в ряду педагогических связей. Однако анализ историко-педагогических исследований позволил обнаружить ряд **противоречий:**

- между потребностью в теоретическом обосновании проблемы цели обучения, направленной на повышение результативности образования, развитие личности ученика в учебном процессе – и недостаточной разработанностью обозначенной проблемы цели обучения в отечественной дидактике;

- между богатством наследия рассматриваемого периода в аспекте проблемы цели обучения и недостаточностью осмысления его в отечественной истории педагогике;

- между фундаментальной значимостью цели обучения в профессиональном мышлении учителя и неполнотой теоретического осмысления проблемы цели в практике обучения, воспитания, развития личности.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования:** как развивались и обосновывались научные представления о цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века?

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия определили выбор **темы исследования** «Проблема цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX века».

Объект исследования – цели обучения в трудах ведущих ученых конца XIX - начала XX века в отечественной дидактике.

Предмет исследования – генезис цели обучения в отечественной дидактике рубежа XIX-XX веков.

Цель исследования: обосновать генезис цели обучения конца XIX - начала XX века.

Объект, предмет, цель исследования определили следующие **задачи:**

1. Охарактеризовать современные трактовки цели педагогической деятельности как теоретико-методологическую основу историко-педагогического исследования цели обучения.

2. Охарактеризовать взгляды ведущих отечественных ученых рубежа XIX - XX веков на цель обучения и представить их как совокупный вклад в разработку цели обучения на концептуальном уровне.

3. Определить и обосновать дидактические концепции отечественной педагогики конца XIX – начала XX века как пространство поиска педагогических средств реализации цели обучения.

4. Выявить возможности применения концепций цели обучения отечественными педагогами рубежа веков и определить основные идеи, лежащие в основе концепций для современной отечественной дидактики.

Методологическую основу исследования составили работы, посвященные общим вопросам философии и методологии историко-педагогического исследования (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, Л.А. Степашко и др.), что дало возможность систематизировать историко-педагогический материал в соответствии со структурой педагогической теории; работы, в которых анализируется понятие «цель» (Н.П. Ансимова, Л.В. Байбородова, О.А. Бобылева, Б.М. Бим-Бад, А.Н. Джуринский, С.Ф. Егоров, С.С. Пантюхин, Г.Н. Прозументова, Н.Г. Стрикун и др.).

Исследования в области методологии истории педагогики, рассматривающие вопросы контекстуального характера педагогики и образования, их зависимость от исторических, культурных, социальных, экономических факторов, идеалосообразности педагогической деятельности раскрыты в работах Б.М. Бим-Бада, А.Н. Джуринского, С.Ф. Егорова, В.В. Краевского, Л.И. Паньковой, Е.Н. Селиверстовой, Н.В. Семеновой, Н.П. Юдиной и др.

При характеристике сущности целеполагания мы опирались на психологическую концепцию деятельностного подхода к анализу активности человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), а также цивилизационный (Б.Г. Корнетов), парадигмальный (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский), аксиологический (М.В. Богуславский, З.И. Равкин, Л.А. Степашко), антропологический (Б.М. Бим-Бад) подходы.

Теоретическую основу исследования составили концептуальные положения ученых о современных педагогических трактовках цели (Н.П. Ансимова, Л.В. Байбородова, В.И. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, М.В. Кларин, Д.В. Колесов, О.Е. Лебедев, О.Г. Прикот, Г.Н. Прозументова, Е.Н. Селиверстова, Н.Г. Стрикун, В.В. Сериков, Я.С. Турбовской, А.В. Хуторской и др.); положения о теории деятельности (С.Ф. Егоров, Г.П. Изместьева, Р.Р.

Исхакова, Н.Я. Коростылева, С.В. Куликова, М.В. Михайлова и др.), на основе которых мы рассмотрели проблему взаимосвязи целенаправленной деятельности и ее результатов в педагогической практике; а также концепции А.М. Аллагулова, М.В. Богуславского, Б.С. Гершунского, Н.Л. Гумеровой, С.Ф. Егорова, Т.П. Ильевич, У.Т. Киреевой, И.Д. Лельчицкого, А.И. Салова, которые характеризуют педагогическую деятельность как творческий процесс, в котором определяется положение об активности личности в процессе педагогической деятельности, где ведущим выступает целеполагание.

Общетеоретические аспекты цели рассматриваются в ряде работ по методологии педагогического исследования Б.С. Гершунского, С.И. Колташ, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, Н.В. Семеновой, Л.А. Степашко и др.; проблематике цели посвящены философские работы обобщающего уровня М.Ю. Билаоновой, В.Е. Давидович, М.Г. Макарова, Е.В. Романовской, Г.В. Флоровского и др., в которых показано, что успешность формирования того или иного типа деятельности обуславливается включенностью субъекта в деятельность, адекватную формируемой; в социологии проблеме цели посвящены работы В.А. Архипова, В.П. Култыгина, Н.Ф. Наумовой и др., которые показали, что цель выступает не только как элемент деятельности, но и как способ самореализации человека; в психологии в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. исследованы психологические закономерности целеполагания.

В диссертационной работе использовался следующий комплекс **методов:** теоретические (анализ, синтез, аналогия, индукция, дедукция, систематизация, моделирование); методы историко-педагогического исследования (периодизация, классификация, конструктивно-генетический метод); эмпирические (изучение архивных материалов, работа с первоисточниками, контент-анализ).

Источниковедческую базу исследования составили труды видных отечественных педагогов рубежа XIX-XX веков (Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта), периодическая печать рубежа XIX-XX веков («Вестник учителей», «Журнал Министерства народного

просвещения», «Известия по народному образованию», «Образование», «Педагогический листок», «Русская школа», «Учитель», «Учительский вестник», «Циркуляр по Санкт - Петербургскому учебному округу») современная специальная литература по философии, методологии и истории науки, социологии, гносеологии, по истории философии, педагогики; по методологии истории педагогики; труды отечественных педагогов, публицистов, в которых нашли отражение оценка и анализ рассматриваемого периода; монографии, диссертации и сборники научных статей, посвященные методологическим, общепедагогическим, психолого-педагогическим, историко-педагогическим, дидактическим вопросам; учебные пособия; рукописные материалы, содержащиеся в Научном архиве РАО (фонды Н.В. Чехова, В.А. Кондакова); диссертационный фонд Российской государственной библиотеки.

Хронологические рамки исследования ограничены 90-ми годами XIX века и 1910-ми годами XX века и включают в себя относительно завершенный период историко-педагогического процесса; это время появления педагогических концепций, переосмысливавших классическую педагогику.

Обращение к рассматриваемому периоду обусловлено состоянием педагогического сознания того времени, когда в противостоянии педагогических концепций и образовательных систем рождалась «новая» (П.Ф. Каптерев) педагогика, ставившая вопросы о сущности и целях образования и обучения, созвучные актуальным проблемам.

Развитие российской педагогической науки конца XIX – начала XX века шло как критическое осмысление классического наследия и идей реформаторской педагогики Европы и Америки (А.Н. Джуринский, Б.М. Бим-Бад). Особую яркость педагогической культуре придавало «доминирующее влияние западной педагогической традиции» (Г.Б. Корнетов) и стремление к национальной идентификации.

В этот период формировались как относительно самостоятельные отрасли теория воспитания и теория обучения, теория физического воспитания, экспериментальная педагогика, развивались частные методики. Одновременно

происходили интенсивные интеграционные процессы: педагогика получила дополнительный импульс от развивающейся общей, возрастной и педагогической психологии.

Развитие педагогической мысли шло в направлении ее большей интеграции с антропологическим знанием и оформлением в педагогическую теорию. Тенденция к антропологизации затронула все отрасли педагогического знания. Современные отечественные исследователи истории педагогики рубежа XIX-XX веков (Б.М. Бим-Бад, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко и др.) пришли к выводу, что педагогическое знание в этот период осуществлялось в русле антропологических идей педагогики К.Д. Ушинского. Цель обучения в учебно-воспитательном процессе была направлена на раскрытие и активизацию воли, интересов, потребностей самого ребенка.

Научная новизна исследования

- определено содержание структурных компонентов цели как инструмента теоретического анализа историко-педагогического наследия;

- на основе изучения отечественной педагогической мысли рубежа XIX-XX веков систематизированы взгляды ученых о цели обучения в контексте исследований педагогического процесса;

- выявлена инвариантность и вариативность дидактических решений проблемы цели обучения в контексте дидактических разработок начала XX века;

- найдены способы практической реализации цели обучения в рамках исследования проблемы цели обучения на рубеже XIX-XX веков;

- обобщен на теоретическом уровне педагогический опыт рассматриваемого периода в области проблемы цели обучения и определены основные идеи, лежащие в основе концепций для современной отечественной дидактики;

- введены в научный фонд архивные материалы, которые ранее в историко-педагогических исследованиях не использовались (В.А. Кондаков).

Теоретическая значимость исследования

В исследовании поставлена новая для истории педагогики проблема обоснования и разработки цели обучения в отечественной дидактике рубежа XIX-XX веков.

На историко-педагогическом материале показана аксиоматическая обусловленность цели обучения, ее сложная структура (когнитивный, деятельностный, ценностный компоненты).

Определен круг вопросов, важных для современной педагогической науки в области истории и теории цели обучения (сущность цели, источники, содержание цели).

Результаты исследования обогащают инструментарий историко-педагогической науки, что позволяет на теоретической основе систематизировать фактографический материал.

Реконструкция и описание историко-педагогического опыта проблемы цели обучения в отечественной педагогике является основанием для исследования исторических и современных педагогических систем и основанием для их оценки в аспекте теории целеполагания.

Выявленная специфика цели обучения, проявляющаяся в ее содержании, структуре, позволит классифицировать педагогические явления.

Полученные результаты могут быть использованы для выявления методологических основ педагогического исследования цели.

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на совершенствование практики и методики историко-педагогического исследования; возможности повышения теоретического уровня преподавания педагогических дисциплин в части раскрытия сущности и содержания цели для учителей - практиков; возможности использования его результатов для переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров; возможности разработки на материалах исследования учебных пособий, методических рекомендаций для студентов и педагогов-практиков.

Личный вклад автора в исследование заключается в систематизации научных представлений о цели обучения и обосновании возможности применения концепта «цель обучения» в качестве инструмента исследования для оценки и определения значимости историко-педагогического опыта для современной дидактики; в выявлении детерминант содержания цели обучения, представленными внешними и внутренними факторами; в реконструкции историко-педагогического опыта проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX века; в определении основных идей, лежащих в основе концепций отечественных педагогов рубежа XIX-XX веков для современной отечественной дидактики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлена тем, что использован обширный массив первоисточников; историко-теоретический анализ опирается на современную методологию историко-педагогических исследований; методы исследования адекватны его целям и задачам; диссертационная работа выполнена в контексте современного историко-педагогического знания.

Положения, выносимые на защиту:

1. Историко-педагогическое исследование решений дидактической проблемы цели обучения требует разработки инструмента анализа, адекватного объекту исследования. Таким инструментом является концепт «цель обучения», отражающий актуальное представление об этом элементе процесса обучения. Цель обучения – структурный компонент педагогической деятельности, существует как идеальное представление о результате учебно-познавательной деятельности, как планируемый результат. Вариативная по своему содержанию, она включает в себя когнитивный, деятельностный, ценностный компоненты и детерминируется внешними и внутренними факторами.

2. Концепции ведущих отечественных дидактов рубежа XIX – XX веков (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, Н.Ф. Бунаков, М.И. Демков) содержат как общие для всех (инвариантные), так и частные (вариативные) положения в отношении проблемы цели обучения.

Инвариантные решения проблемы цели обучения конкретизируют общие положения в следующих аспектах: представления о педагогическом идеале, который влияет на направленность и содержание цели обучения; структура и содержание цели обучения; взаимосвязь компонентов цели обучения.

Вариативные решения проблемы цели обучения заключались в том, что отечественные педагоги в своих дидактических разработках нашли различные способы выражения активной и творческой природы ребенка в педагогическом процессе.

3. Решения проблемы цели соотносимы с прикладными аспектами педагогики - направленная на целостное развитие личности, цель обучения реализуется при помощи средств обучения в целенаправленном взаимодействии учителя и ученика.

В умозаключениях дидактов начала XX века обоснована связь между целью обучения в целом, ее компонентами, средствами обучения и характером взаимодействия субъектов.

Обосновывалась преимущественная связь между целью обучения и ее компонентами (когнитивным, деятельностным, ценностным), с одной стороны, и «научным» (по терминологии тех лет), экспериментальным, исследовательским методами обучения.

4. В дидактических концепциях рубежа XIX - XX веков были поставлены вопросы, требующие дальнейшей разработки цели обучения: структура и содержание цели обучения, ценностная (воспитательная) направленность цели обучения и ее связь с культурным контекстом исторического периода, социальная заданность цели обучения, системообразующая функция цели обучения и др. Дидактами рубежа XIX-XX веков разрабатывались идеи, имеющие важное значение для современной теории и практики: структурность цели обучения, ее комплексный характер, воспитательная и развивающая направленность, системообразующая роль цели в образовательном процессе, аксиологическмя обусловленность цели, - которые составляют основания для разработки цели обучения в современной педагогике и образовательной практике.

В полипарадигмальном пространстве дидактики сохраняется вариативность теоретических представлений о цели обучения, а проблема цели обучения еще не получила достаточно полного теоретического осмысления и по-прежнему остается одной из малоразработанных.

Апробация результатов исследования осуществлялась на ежегодных научных конференциях кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, в выступлениях на научных и аспирантских семинарах кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета (2008-2015), на четвертой, восьмой сессии Дальневосточной секции Всероссийского семинара по педагогической методологии (Хабаровск, 2010; 2014); путем публикации результатов исследования в печати на международных научных конференциях «Интеллектуальный потенциал вузов - на развитие Дальневосточного региона России» (Владивосток, 2008, 2009); «Молодежь и наука: реальность и будущее» (Невынномысск, 2009); «Проблемы качества образования в современном обществе» (Пенза, 2010); на всероссийских научных конференциях «Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте» (Хабаровск, 2009, 2011); «Феноменология детства в контексте междисциплинарных исследований» (Чита, 2009); «Миссия учителя в прошлом, настоящем, будущем» (Нижний Тагил, 2010); «Философия отечественного образования: история и современность» (Пенза, 2010); «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: постижение педагогической культуры человечества» (Москва, 2010); «Дальний Восток России: историческое наследие и современность» (Хабаровск, 2012); «Восхождение к истории педагогики. История отечественной педагогики» (Москва, 2014); «Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI веков» (Санкт-Петербург, 2014).

Результаты проведенного исследования внедрены в образовательный процесс филиала образовательного учреждения высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей,

экономики и права» при проведении занятий по педагогическим дисциплинам; в образовательный процесс негосударственного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Радость здоровья» при проведении занятий, целью которых является интеллектуальное, физическое и личностное развитие ребенка.

Структура диссертационного исследования соответствует логике историко-педагогического исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Концепт «цель обучения» как инструмент исследования цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века

Обращение к понятию «цель обучения» в рамках историко-педагогического исследования требует выбора инструментария для его разработки. В работах историков педагогики [27; 81; 187; 194; 212; 224] мы выявили, что историко-педагогический анализ цели обучения был осуществлен в единичном исследовании (О.А. Бобылева) без методологического анализа базового понятия.

В данной главе перед нами стоят несколько задач, решение которых в совокупности составит искомый инструмент:

- определение содержания понятия «цель обучения», что позволит определить объем фактографического материала, подлежащего историко-педагогическому анализу;
- определение компонентов цели обучения и связей между ними, что станет основанием для систематизации фактографического материала.

Решение задач нами осуществляется на основе принципов историко-педагогического исследования, которые нами выведены в процессе анализа работ методологов-историков педагогики [31; 63; 118; 127; 199; 222; 260]. Сформулированные как тезисы, они представляют совокупность аксиом методологического порядка:

- актуальность историко-педагогического исследования определяется запросами образовательной практики и разработанностью конкретной проблемы в педагогике;
- отвечая на запросы педагогики и образования, историко-педагогическое исследование должно коррелировать с ним и не противоречить современным нормам научного познания;
- актуальные запросы педагогики и образования, определяя «запрос» в адрес истории педагогики, задают и методологические схемы, в рамках которых систематизируется фактографический материал.

- образование и обучение связаны между собой как система и подсистема, и на этом основании их компонентам присущи общие характеристики.

Мы исходим из того, что концепт – это понятие, вводимое или создаваемое по законам логики, «в зоне перехода от эмпирического знания к концептуальному и обратно», которое в нашем исследовании выполняет инструментальную роль.

§ 1 Сущность цели обучения как компонента педагогического процесса

Для определения сущности ключевого понятия нашего исследования «цель обучения» мы обратились к философским, общенаучным и частнонаучным (педагогическим) концепциям.

Анализ источников [43; 117; 153; 163; 249; 251] показал, что понятие «цель» является междисциплинарным. Оно рассматривается в трудах по философии, социологии, психологии, педагогике. Рассмотрим доступные нам трактовки в логике от общего к частному.

В *философии* цель рассматривается в разных аспектах [43; 99; 149; 249; 251]. Мы не останавливаемся на нюансах и выявляем общие смыслы для всех трактовок.

Цель – это фактор, который обуславливает способ и характер деятельности, определяет средства ее достижения, являясь не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности (М.Г. Макаров, А.А. Чунаева).

Цели - это планы, выраженные в виде результатов, которые должны быть достигнуты. Цели связывают настоящее с будущим и будущее с настоящим (В.Г. Афанасьев, Д.И. Шешуков).

Цель - это предварительный общий вариант решения, а доля субъективного в сформированной цели зависит от уровня знаний субъекта, которым может быть как учитель, так и ученик (М.С. Каган).

Цель - это совокупность функций, реализуемых в процессе мышления: формирование мысленного образа объекта; оценка реального состояния объекта; выявление различий; принятие решения; средства воздействия на объект (Т.В. Быкова).

Контент-анализ приведенных трактовок позволяет сделать важные для исследования выводы о том, что цель связана с деятельностью и ее результатом, с актом волеизъявления, с проекцией действий субъекта в будущее. В самом общем виде цель – это мысленное предвосхищение результата деятельности; образ желаемого, образ мечты; один из элементов поведения, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств.

Рождение цели – это целеобразование. Как и сама цель, целеобразование и целеполагание в философии рассматривается по-разному. Остановимся на нескольких моделях этого процесса.

Прежде всего, целеполагание определяется как процесс превращения возможности в действительность, осуществляемый через деятельность человека, протекающий под контролем сознания, и включающий в себя идеальное в качестве необходимого компонента [249].

Согласно другой концепции, целеполагание определяется предметным содержанием деятельности и включает три процедуры: целеобразование, целеоформление, целеосуществление [43, с. 12]. Следовательно, целеполагающая деятельность полифункциональна.

Процесс достижения цели невозможен без целенаправленной деятельности. Целевая деятельность придает ценность личности, так как может предполагаться только тогда, когда есть возможность целеполагающего вмешательства личности в процесс достижения цели [251].

Таким образом, целеполагание определяется предметным содержанием деятельности по реализации цели, выступает как результат осознания целесообразности деятельности, как «этап на пути к желаемому будущему», как связующее звено между познанием и практикой.

Итак, философские трактовки позволяют вывести ряд положений, которые составляют основу для дальнейшего анализа: цель – атрибут и структурный компонент деятельности, цель предвосхищает результат, который должен получить человек в процессе осуществления той или иной деятельности, обуславливает способ и характер деятельности и определяет выбор средств по ее реализации, содержание цели зависит от содержания деятельности. Процесс целеполагания включает в себя два звена: рождение идеального образа и перенос его в реальность.

Социология, в отличие от философии, сосредоточила свое внимание на понимании людьми своих целей, интересов, потребностей в условиях непосредственно окружающей действительности.

В социологии целеполагание рассматривается как субъективно-идеальный образ желаемого (целеформирование) и воплощении ее в объективно-реальном результате деятельности (целереализации).

Целереализация в социологии понимается как процесс, в ходе которого цель из внутренней цели переходит в фактическое поведение человека, в ходе которого и формируется.

Конкретизируется общий взгляд на цель в рамках ряда подходов: структурно-функционального и символического интеракционизма.

В рамках структурно-функционального подхода (Т. Парсонс) цель рассматривается как способ реализации человеком своих потребностей. Конкретное ее содержание соотносится с социальными ролями человека. Социальная роль человека проявляется в его стремлении реализовать себя как личность и соответствовать принятым социальным нормам и ожиданиям общества [135; 218]. Достижение поставленной цели, таким образом, является удовлетворением одной из базовых потребностей человека.

Символический интеракционизм трактует социальную роль как форму непосредственного взаимодействия людей, в ходе которого человек усваивает социальные нормы и способствует собственной социализации. Цель, таким образом, раскрывается в акте целеполагания, а личность – автор целеполагания – наделяется [9; 150] способностью к постановке целей и получению планируемого результата, для достижения которого необходимо единство потребностей, мотивов и средств. Именно через потребности людей социальные законы детерминируют цель деятельности. Таким образом, цель является продуктом сознания, опосредованным разными детерминирующими факторами и связанным с осознаваемой необходимостью достижения желаемого результата.

Интерес представляет концепция Н.Ф. Наумовой, в которой целеполагание выступает как процесс формирования в сознании субъекта некоторого образа, существующего до того, как начинает реализовываться поведение, направленное к цели [163, с. 91]. Целеполагание осуществляется в пространстве и во времени, т.е. в динамике. Основная структура, отражающая временные характеристики, есть отношение: «прошлое-настоящее-будущее». Целеполагание совершается в настоящем, наиболее определенным является прошлое, объективная необходимость будущего является предпосылкой самого существования целеполагания [163, с. 215].

Это дополнение позволяет конкретизировать сущность целеполагания как социального явления, совершающегося в условиях свободного выбора. «Настоящее – это тот отрезок объективного времени, когда выбор еще не сделан. Только окончательный выбор становится прошлым,… бросок навстречу выбору – это всегда приближение границы будущего, отказ от настоящего» [163, с. 167].

В социологических обобщениях важным нам представляется аспект мысленного предвосхищения результатов деятельности и поведения человека, средств и путей их достижения, когда цель, являясь основанием для деятельности, «лежит вне ее», но важна для деятельности как ее внутренний побудитель, как стремление к совершенству и качеству обучения.

Таким образом, социологи, как и философы, видят в цели субъективно-идеальный образ желаемого, который воплощается в объективно-реальном результате деятельности. Так подчеркивается единство целеформирования и целереализации.

В психологии цель рассматривается во взаимосвязи с мотивационно-потребностной сферой человека (Н.П. Ансимова, В.Г. Асеев, В.А. Петровский, С.В. Харитонов и др.).

В аспекте нашего исследования выделим два основных подхода к изучению взаимосвязи цели и мотивационно-потребностной сферы человека – мотивационный и деятельностный.

В рамках мотивационного подхода (Б.Ф. Ломов, А. Маслоу, В.А. Петровский, К. Роджерс и др.) цель связана с мотивом деятельности человека, а мотивы – с совокупностью важнейших целей, которые ставит человек. Для нашего исследования важно, что мотивация, заложенная в учебной деятельности, побуждает учиться. Успешность учебной деятельности зависит от того, на что она направлена, какие цели ставят и осуществляют учащиеся.

Поскольку мотив – сложное и неоднозначное явление, то и связь мотива и цели неоднозначна.

В.А. Петровский определяет цель как «образ возможного как прообраз действительного» [191, с. 51], создающий мотив действия, сознательно предвосхищаемый результат действия.

Точка зрения В.А. Петровского позволяет нам понять, что цель как осознаваемый, ожидаемый результат деятельности, связана с удовлетворением потребностей.

Раскрывая взаимосвязь мотива и цели, ученые-психологи (В.Г. Асеев, С.В. Харитонов и др.) пришли к выводу, что процесс удовлетворения потребности выступает как целенаправленная деятельность, а потребности являются источником активности личности [10; 241].

Из приведенных рассуждений видно, что, являясь следствием мотивации, цель сама влияет на поведение человека: от содержания цели, ее значимости

зависит характер волевых действий человека, т.е. его активность, которая выступает в качестве природной характеристики человека, определяемая в психологии как деятельное состояние живых существ, как условие их существования.

Итак, в рамках мотивационного подхода устанавливается зависимость цели и потребностей, однако цель не утрачивает своей самостоятельности и сама определяет направленность деятельности.

Второй подход, который мы назвали выше, – деятельностный (Н.П. Ансимова, В.К. Гербачевский, Д.В. Колесов, А.Н. Леонтьев, Е.Е. Щербакова и др.). В его рамках цель соотносится с фундаментальной характеристикой и способностью человека к осуществлению деятельности как форме активности, отличающейся от других наличием цели.

Н.П. Ансимова выделяет в анализе целей два аспекта: цель как элемент сознания и цель как компонент деятельности [7, с. 14] Связь целей и мотивов деятельности, как отмечает автор, наиболее полно реализуется в личностно-значимых целях, т.е. целях, отвечающих потребности личности. Деятельность, направляемая личностно-значимой целью, наиболее эффективна, т.к. повышает достижение конкретного результата.

А.Н. Леонтьев подчеркивает, что связь цели и мотива возникает и проявляется в деятельности. Он пишет: «…осознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту» [142, с. 58].

По отношению к человеку можно говорить о двух уровнях психической активности: об уровне замкнутой активности, представленной активностью сознания, направленного на себя, рефлексией, и об уровне объективируемой активности, выраженной в действии [62, с. 68]. Между ними существует различие: не все потребности, планы, цели находят свою реализацию в действии. В то же время человек для осуществления поставленной цели должен быть уверен в возможности ее достижения при должной активности.

В таком контексте активность личности является предпосылкой целеполагания, и именно для целеполагания необходимо говорить о мотивационной, целевой и инструментальных основах активности личности [117; 255].

Мотивационная основа определяет, в чьих интересах «разворачивается» активность: индивидуального «Я» (интересы личности преобладают над интересами другого), всеобщего «Я» (общечеловеческие ценности), не «Я» (природные силы). Ее проявления связаны с «направленностью личности» (Е.Е. Щербакова).

Целевая основа предполагает влияние цели – ее содержания, значимости, ясности – на активность человека. В отличие от мотивационной основы, целевая основа всегда осознаваема, как осознаваема цель.

Инструментальная основа активности предполагает возможность субъекта превратить цель в результат, предполагает компетентность субъекта в средствах осуществления деятельности, т.е. обладание знаниями, умениями, навыками.

В аспекте рассматриваемой проблемы интерес представляет мнение Д.В. Колесова, который определяет цель как предполагаемый индивидом результат его собственных действий или организованных им действий других индивидов. Он считает, что у человека цель осознается как спектр возможностей, и ему очень важно оценить, какая из них окажется наиболее приемлемой в данной конкретной ситуации. Постановка цели (целеполагание) – это психический механизм влияния индивида на самого себя и свою активность, а также способ структурирования им своего будущего. По существу, это процесс слияния настоящего (момент целеполагания) с будущим (момент достигнутой цели) [117, с. 71].

Процессы целеобразования характеризуют отношения между мотивом деятельности и целями деятельности. Зарубежные авторы выделяют важные признаки процесса целеобразования (феномен завышенной случайной вероятности, феномен занижения объективной вероятности) (Дж. Коэн, Н. Физер). Оба эти феномена связаны преимущественно с мотивацией поощрения или наказания, а не с вероятностью достижения или недостижения цели (Дж.

Коэн, Б. Вейнер). Доминирующей мотивацией стремления к успеху является выбор реальных целей и объективный учет условий деятельности (С. Аткинсон).

Итак, анализ психологических концепций помогает сформулировать нам следующие положения: цель связана с мотивом деятельности человека; развиваясь, мотивы способствуют укреплению потребностей, которые являются источником активности личности и оказывают влияние на постановку цели; цель соотносится со способностью человека к осуществлению деятельности, в которой и проявляется активность личности.

Подчеркнем те характеристики, которые нам представляются важными для понимания педагогической сущности цели: цель «принадлежит» человеку и раскрывает его социальную природу; цель является атрибутом деятельности, цель предвосхищает результат деятельности, цель важна для деятельности как ее внутренний побудитель, она связана с мотивами и потребностями человека, которые оказывают влияние на постановку цели; цель определяет содержание всех компонентов деятельности; цель определяется идеалами личности (человека, субъекта); цель определяется в результате выбора в пределах идеала и ее содержание вариативно; цель направляет активность человека в будущее; акт целеполагания сам по себе представляет процесс, состоящий из этапов (целеобразование и целереализация).

Следующим этапом в решении поставленной задачи стало обращение к педагогическим трудам для выявления сущности цели обучения. Решая задачу, мы исходили из положений о связи обучения и образования, их принадлежности к педагогической реальности, направленной на изменение человека, о единстве воспитания и развития, осуществляемое в процессе обучения (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский). Для решения поставленной задачи мы обратились к работам, в которых в разных аспектах рассматривается педагогическая цель в педагогике (О.А. Бобылева, В.Г. Воронцова, Н.Я. Коростылева, О.Е. Лебедев, О.Г. Прикот, В.В. Сериков, Н.Г. Стрикун, М.Н. Лебедева и др.).

Проведенный анализ позволил выявить три подхода к определению сущности цели в педагогике, которые связаны с идеями телеономичности, динамичности и личностной направленности цели.

На основании идеи телеономичности цель рассматривается как структурный компонент педагогической деятельности вне ее связей с социально-культурным контекстом. В этом случае цель трактуется, прежде всего, как предвосхищаемый результат, определяющий характер педагогической деятельности (О.А. Бобылева, В.Г. Воронцова, О.Е. Лебедев О.Г. Прикот, В.В. Сериков, Н.Г. Стрикун и др.), в нашем случае – обучения (преподавания).

Трактовка цели как предвосхищение результата педагогической деятельности, по мнению О.А. Бобылевой, О.Е. Лебедева, Н.Г. Стрикун обосновывает единство субъективного и объективного компонентов реализации цели в содержании и процессе образования и обучения, обуславливает качество и результативность профессиональной деятельности [27, с. 24; 138, с. 28; 224, с. 21].

Педагогические цели, отражающие подход к определению желаемых результатов с позиций педагогической науки и практики, в одном случае определяют, какие знания, умения, навыки необходимо усвоить учащимся – «личностные новообразования». Во втором случае цели определяют, опыт какой деятельности должен или может освоить обучающийся. В первом случае акцент делается на усвоение социального опыта, во втором – на формировании, развитии индивидуального опыта познавательной или практической деятельности (О.Е. Лебедев) [138, с. 28]. Таким образом, в дидактике цель – предметная проекция будущего (Н.Г. Стрикун). По отношению к педагогическому процессу цель моделирует будущее, т.е. существует как идеальное представление о деятельности. В таком своем значении цель определяет способ дальнейшей деятельности и выступает как модель, воплощающая педагогическую идею.

На основании идеи динамичности, так же, как и в предыдущем подходе, цель соотносится с результатом, что подчеркивает ее телеономичность и обогащает научные представления о процессе достижения цели. Так, В.Г. Воронцова, В.В. Сериков, О.Г. Прикот и др. считают, что измерить материальное

воплощение цели в результате в педагогической практике невозможно, поскольку учебный процесс не сводится к определению и реализации «модели ученика» как планируемого результата. Поэтому процесс учения, в котором осуществляется нормальное развитие личности, и есть одновременно его результат. Самым значимым результатом профессиональной деятельности педагога является творчески организованный, образовательный процесс (В.Г. Воронцова). А педагогическая система существует исключительно ради процесса, а не результата (О.Г. Прикот).

Отсюда следует, что основной педагогический смысл понятия «цель» определяется как результат, который должен быть достигнут, ради которого ставятся и решаются заранее сформулированные цели.

В рамках динамического подхода конкретизируется и процесс педагогического целеполагания, в котором принимают участие два субъекта. По мнению И.А. Володарской, Н.Я. Коростылевой, Л.М. Митиной, Я.С. Турбовского и др., целеполагание сопряжено с активностью ученика и учителя, которая проявляется в осознании личностью мотивов своей деятельности, умении ставить цель, в осознании самого себя как субъекта соответствующего вида деятельности. В этом плане выделяются два варианта организации педагогом целеполагания учащихся: принятие школьником уже готовых целей, которые ставит перед ним учитель, и формирование опыта учащихся к самостоятельному целеполаганию.

Таким образом, педагогическая цель воплощает двойственный характер, присущий педагогическому процессу в целом, интегрирующий деятельность разных субъектов (Н.Я. Коростылева): цели имеют внутренний источник (личностный запрос ученика на содействие в его развитии и становлении), с учетом внешнего, в виде социальных ожиданий общества, учителя, семьи [129, с. 36].

Итак, педагогическая цель не только предполагает соответствующую деятельность, но и воздействует на процесс формирования личности и соответствующие изменения в этом процессе. Отсюда следует, что поставить педагогическую цель означает определить те изменения в личности учащегося, которых хочет достичь педагог и обеспечить ее достижение. Однако важнейшим

условием успеха педагогического процесса является взаимодействие поставленных целей педагогов и учащихся.

Из этого положения мы делаем вывод, что в понятии «целеполагание» выражаются сущностные характеристики педагогической деятельности, ориентированные на достижение цели и способные эту цель реализовывать.

На основании идеи личностной направленности цели педагогическую интерпретацию получила взаимосвязь целей, мотивов и потребностей в учебно-познавательной деятельности (Е.В. Бондаревская, Д.Н. Богоявленская, Н.А. Менчинская А.В. Петровский, Т.П. Ильевич и др.).

Мы рассматриваем опыт целеполагания школьников в познании как часть социального опыта. На самом высшем уровне общие цели выходят за пределы собственно педагогических критериев в социальную сферу, которая и служит «наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности в стране» [66]. Как показано в работах отечественных дидактов [81; 131; 138; 222], целеполагание становится для личности ценностью, которая играет роль мотива (побудителя) для осуществления целеполагания. Благодаря этим мотивам школьник осознает значимость целеполагания, определяет необходимость осуществления действий, связанных с постановкой цели по ее достижению.

В подтверждение этого положения Е.В. Бондаревская, Д.Н. Богоявленская, Н.А. Менчинская, исследуя значение мотивов в формировании познавательной деятельности, утверждают, что мотивы выполняют побудительную функцию и определяют уровень активности познавательной деятельности человека.

Развивает эту мысль Т.П. Ильевич, отмечая, что возникновение мотивов и целей обучения зависит от специфических факторов учебной деятельности: от организации образовательного процесса; от субъективных особенностей учащихся (возраст, пол, способности, интеллектуальное развитие) и субъективных особенностей педагога (личностные особенности, такт, культура) [95, с. 18].

Исследуя проблему целеполагания, М.И. Рожков и Л.В. Байбородова выделяют в целеполагании три компонента: обоснование и выдвижение целей

(целеобразование), определение путей их достижения и проектирование ожидаемого результата. При этом успешность процесса целеполагания обеспечивается пятью требованиями: диагностичностью (выдвижением и корректировкой целей); реальностью (выдвижением и обоснованием целей с учетом конкретной ситуации); преемственностью (т.е. взаимосвязью частных, общих и индивидуальных групповых целей); идентификацией (достигается через вовлеченность в процесс целеполагания всех участников деятельности); направленностью на результат [14, с. 66].

Проанализировав работы по философии, социологии, психологии и педагогике, мы можем определить содержание понятия «цель обучения», которое раскрывается нами в ряде представленных ниже признаков:

• цели обучения невозможно сформулировать без осознанных представлений о том, что есть человек, так как цель любой деятельности, вырабатывается человеком и выражает его представление о желаемом;

• педагогическая цель предвосхищает результат педагогической деятельности и существует как идеальное представление об учебно-познавательной деятельности. Условием успеха педагогического процесса является взаимодействие поставленной цели педагогов и учащихся, поэтому цель является не только идеальным представлением о результате деятельности, но и предстает как сама деятельность, которая воздействует на процесс формирования личности;

• содержание цели обучения отражает идеалы личности и включает в себя знания, умения, навыки и социальный опыт, который должен усвоить учащийся;

• педагогическая цель моделирует будущее. Отсюда следует, что цель обучения выступает как достижимый результат, который человек получает в процессе учебной деятельности. Ради достижения результата ставятся и решаются заранее сформулированные цели;

• в учебном процессе отражается единство целеобразования и целереализации, составляющих целеполагание. Формирование целей (целеполагание) сопряжено с деятельностью ученика и учителя как субъектов

педагогического процесса. В целеполагании проявляется активность субъекта, а влияют на достижение цели мотивы и потребности.

Выявленная таким образом сущность цели обучения имеет методологическое значение для дальнейшего нашего исследования:

• цель обучения может быть выявлена опосредованно – реконструирована через анализ результата процесса обучения;

• цель обучения в актах ее постановки и реализации отражает характер взаимодействия учителя и учащихся;

• цель обучения носит субъективно-объективный характер, а ее конкретное содержание зависит от ряда факторов.

Конкретизация сделанных выводов будет осуществлена во втором параграфе нашей диссертации.

§ 2 Историко-педагогическое исследование цели обучения в контексте внешних и внутренних детерминант

Выявив сущность цели обучения, мы переходим к решению следующей задачи: нам необходимо определить и обосновать совокупность методов и приемов изучения дидактического наследия конца XIX – начала XX веков в отношении цели обучения.

В решении поставленной задачи мы исходим из идеи паритетности истории педагогики и актуальной педагогики в историко-педагогическом исследовании (Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий), а методологический поиск сопрягаем с теоретическим: нам необходимо выявить факторы, влияющие на содержание цели обучения и ее структуру.

Итак, в данном параграфе будут конкретизироваться ранее сделанные выводы о сущности цели (см. параграф 1) и уточнен инструментарий дальнейшего анализа историко-педагогического материала.

Мы опираемся на положение о том, что источники, содержание и способ постановки целей носят парадигмальный характер (Г.Б. Корнетов),

следовательно, историческая реконструкция цели обучения может быть проведена только с учетом парадигмальной идентификации. Эта задача нами решена с опорой на типологию базовых моделей Г.Б. Корнетова. Как считает ученый, исторически сформировались три базовые модели: авторитарная, манипулятивная и педагогика поддержки. В рамках этих моделей по-разному проявляются источники, содержание, способ постановки цели и результат взаимодействия субъектов. Сочетание названных моделей универсально, т.к. они дополняют друг друга, раскрывая различные аспекты педагогического процесса, и не исчерпывают педагогической реальности полностью, поэтому их можно использовать при осмыслении педагогических феноменов прошлого и настоящего вне исторического контекста [124].

Следующая методологическая позиция, важная для нашего исследования, касается конкретизации источников постановки целей. Анализ педагогических работ теоретико-методологического характера показал, что в определении источников постановки цели обучения есть несколько позиций.

Ряд ученых (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, О.Г. Прикот, В.С. Лазарев) исходят из понимания педагогических целей как государственного заказа, направленного на формирование определенных качеств личности. «Определение целей функционирования образовательной подсистемы школы требует определенных внешних, социальных предпосылок. Речь идет об изучении и учете, во-первых, социального заказа ближайшего окружения школы и, во-вторых, государственных образовательных стандартов, задающих общеобразовательные минимальные требования к результатам школьного образования и базисных учебных планов, предопределяющих планирование реальных образовательных процессов в школе» [229, с. 129].

Другая группа ученых стоит на позициях исключительного приоритета внутренних процессов (педагогических) как источника целеполагания. По мнению Э.Н. Гусинского, В.Н. Виноградова и др., формулировка цели должна исходить из внутренних процессов педагогической системы.

Представители третьей группы ученых (В.В. Сериков, Н.Я. Коростылева) признают правомерность и внешнего и внутреннего источников возникновения педагогических целей. С их точки зрения, источниками постановки цели обучения являются «социальный заказ, ребенок, педагог…» (В.В. Сериков). Это объясняется двойственной природой и педагогического процесса в целом (проявляется как его способность выполнять социальные и педагогические цели), и педагогических целей в частности. Так, Н.Я. Коростылева считает, что цели обучения имеют, прежде всего, внутренний источник (личностный запрос ученика на содействие в его развитии и становлении), с учетом внешнего, в виде социальных ожиданий общества, учителя, семьи [129, с. 36].

Не анализируя здесь обозначенные позиции, скажем, что мы придерживаемся третьего подхода и соглашаемся с тем, что на постановку цели обучения влияют как внешние, так и внутренние факторы.

Связь образования и контекста его существования рассматривалась разными исследователями (Б.М. Бим-Бад, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко, Н.П. Юдина и др.). Здесь мы останавливаемся на тех концепциях, которые помогли нам выявить механизмы влияния факторов на цель обучения. Это концепции Г.Б. Корнетова, Б.С. Гершунского, Л.А. Степашко, Н.П. Юдиной.

Г.Б. Корнетов выделяет в образовательном процессе три источника целеполагания. К внешним факторам он относит существующие государственные установки, которые определяют цели, содержание, средства обучения, являются обязательными для исполнения и культурно-исторические, этические, религиозные традиции [126, с. 129]. Г.Б. Корнетов, анализируя источники целеполагания с точки зрения междисциплинарности истории педагогики, подчеркивает их педагогичность, историчность, культурологичность, социологичность, этнологичность, антропологичность и философичность [127, с. 46-49].

Анализ работ этого автора позволил сделать вывод, что цели образования вариативны, и заданы как внешними, так и внутренними факторами. К внешним

факторам относятся государственные и общественные потребности, определенные, в свою очередь, социально-экономическими, культурными, религиозными условиями. К внутренним факторам, находящимся внутри педагогической системы, Г.Б. Корнетов относит собственные представления учителя о том, какие качества следует формировать у учащихся, какими они должны обладать знаниями, умениями, навыками, способностями и т.д. [126, с. 129]. Таким образом, внутренние источники целеполагания учитывают потребности личности, а именно создание организационно-педагогических условий для самовыражения, самоопределения, самореализации личности, развития ее творческих способностей.

Б.С. Гершунский, описывая контекст, порождающий цель образования, использует понятие «ментальное пространство». По мнению ученого, менталитет, с одной стороны, имеет социальные корни и, входя в структуру ценностей и целей образования, предопределяет «ценностно-целевые» механизмы и социума, и образования. С другой стороны, говоря об индивидуальной ментальности, ученый фиксирует возрастание роли субъектности в образовании, что приводит и к усилению личностного характера цели образования [63, с. 12-13]. Это позволяет рассматривать ментальное пространство одновременно и как внешний, и как внутренний фактор формирования цели обучения.

Учитывая такую зависимость, педагог выделяет общие и частные цели, которые отражают все многообразие учебно-воспитательной деятельности. На самом высшем уровне общие (инвариантные) цели выходят за пределы собственно педагогических критериев в социальную сферу, которая и служит «наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности в стране» [66, с. 3-7].

Анализируя концепцию Б.С. Гершунского, мы пришли к выводу, что необходимым условием успеха в учебном процессе являются «ценностно-целевые приоритеты» в образовательной деятельности. Сущность «ценностно-целевых приоритетов» заключается в ориентации на познавательный интерес учащихся как на педагогическую ценность, которая предполагает не только усвоение

готовых знаний, но и творческую самостоятельную работу учащихся. Цель обучения, в этом смысле, направлена на осознание личностью своих потребностей, интересов, мотивов, которыми она руководствуется в жизни. Следовательно, феномен ментальности является важным фактором цели обучения, который способствует интеллектуальному и духовно-нравственному совершенствованию личности.

Признавая правомерность как внешнего, так и внутреннего источников возникновения педагогических целей, Л.А. Степашко к «внешней стороне» относит «социальный заказ», обращенный к школе. В связи с этим продуктивным считается формулирование целей образования, определяющих его как «многоуровневое образовательное пространство, создающее условия для развития личности» (Л.А. Степашко). По ее мнению, педагогическим воплощением «социального заказа» является процесс самоопределения личности, который проявляется в том, что человек в самореализации, в осуществлении своих планов стоит перед сознательным выбором целей и средств [222, с. 62].

Внутренние детерминанты цели образования, по мнению Л.А. Степашко, определяются тем, что весь процесс развертывания жизнедеятельности, взаимодействия субъектов связан с нарастанием субъектности ребенка и творческого инновационного потенциала педагога (Л.А. Степашко).

Таким образом, согласно рассматриваемой концепции, «социальный заказ», обращенный к образованию, предполагает становление личности в социуме и подразумевает приоритет субъектно-объектных отношений. Данная концепция значима для нашего исследования, так как она раскрывает процесс становления личности во взаимодействии с социально-культурным развитием данного общества. В ней акцент делается на формировании мотивации, самосознании, самореализации, саморазвитии личности.

В контексте исследования факторов влияния на формирование цели обучения мы обратились к концепции педагогической традиции, разработанной Н.П. Юдиной. Педагогическая традиция, согласно мнению исследователя, содержит три взаимосвязанных уровня: ценностный уровень, который включает в

себя «социально-культурный заказ», систему идеалов и ценностей; концептуально-теоретический уровень, который включает в себя представления о сущности педагогического процесса, его целях и средствах; процессуально-технологический уровень, который включает средства и механизмы реализации целей [260, с. 28]. Для нас важен вывод о том, что педагогическая традиция выражает существующую преемственную связь между поколениями, субъектами, этапами развития педагогической реальности, и данная связь *формируется в результате внешней (социально-культурной) детерминации и ценностного выбора субъектов педагогической реальности (выделено нами – И.О.).* Не излагая концепцию полностью, мы остановились на тех моментах, которые важны для понимания источников возникновения цели обучения, для понимания содержания внешних и внутренних факторов, влияющих на возникновение цели обучения.

Отметим, что педагогическая традиция содержит как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на возникновение цели обучения. Внешним фактором является «социально-культурный заказ», который отражает социально-культурный опыт конкретной исторической эпохи и выражает потребности государства и общества в личности, обладающей типическими чертами, способной стать субъектом и социальной, политической, духовной и др., в том числе педагогической, сфер жизнедеятельности. К внутренним факторам относится система педагогических ценностей. Эти ценности выражают сущностные характеристики педагогической реальности. Именно они обеспечивают общедоступность и бесплатность образования, развитие познавательного интереса учащихся, их потребность в познании.

Анализ вышеизложенных концепций позволяет сделать вывод о том, что педагогическая реальность и порождаемая ей цель обучения носят конкретно-исторический характер и детерминируется рядом факторов, которые с определенной долей условности можно разделить на внешние и внутренние.

Внешние факторы лежат вне рамок педагогической реальности, но определяют возникновение, содержание и развитие цели обучения. К внешним факторам относятся социальный и государственный заказ, образование. С учетом

«социального заказа» формируются и цели личностного развития. Из этого положения следует, что социально-экономическая, политическая, социально-культурная сфера жизни общества задает направление педагогической деятельности и, следовательно, влияет на содержание цели обучения. Кроме государства и общества на образование оказывают влияние также философия, религия, социология, антропология.

Внутренние факторы – это детерминанты педагогические, они создаются и развиваются в самой педагогической системе. К ним относятся педагогические идеи, представления, педагогические традиции, различающиеся в свою очередь системой ценностей, определяющих поведение субъектов педагогической реальности, характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Итак, проанализированные работы позволяют уточнить методологические положения, регулирующие историко-педагогическое исследование цели обучения:

• как мы выявили в 1 параграфе, цель – это атрибут деятельности, детерминированный личностными представлениями о должном. Историки педагогики добавляют в ряд детерминант ценности, идеалы, ментальность. Роль идеала заключается в том, что он выражает менталитет нации и способствует формированию ценностей, касающихся личности, общества, государства и по-разному влияющих на содержание цели обучения. В педагогическом контексте роль идеала воплощается в стремлении подготовить человека посредством обучения к выполнению определенных функций, связанных с его возрастной, гражданской, социальной принадлежностью;

• цель обучения «принадлежит» педагогической реальности, но рождается под воздействием внутренних и внешних факторов. Следовательно, историко-педагогический анализ должен показать цель обучения, взятую в разнообразных контекстах и с учетом ее собственной природы как компонента деятельности;

• цель обучения обладает сложной структурой и может быть разнообразной по своему содержанию.

Сделав эти выводы, мы можем перейти к решению следующей задачи параграфа - обратиться к структуре цели обучения. Для этого мы обратились к исследованиям в области педагогической методологии (Б.С. Гершунский, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко, Н.П. Юдина) и теории обучения (О.А. Бобылева, В. Оконь, С.С. Пантюхин, Е.Н. Селиверстова).

В решении поставленной задачи мы отталкиваемся от положения, сформулированного Б.С. Гершунским о существовании целей разного уровня, а методологически значимыми для нас стали теоретические положения ученых о взаимодействии высшей цели обучения как всестороннего гармоничного развития личности и путей ее конкретизации в постановке цели и процессе обучения.

Поскольку высшая цель сопряжена с образованием личности, то ключевой характеристикой обучения становится не столько передача знаний, сколько формирование личной ответственности, инициативности, самостоятельности, готовности к переобучению, умение ставить и осуществлять жизненные цели. Однако понять глубинный смысл приведенной характеристики можно только с учетом парадигмальных характеристик педагогической реальности.

Следующая методологическая позиция, важная для нашего исследования, касается определения структуры цели обучения. Для этого проанализируем работы О.А. Бобылевой, В. Оконя, С.С. Пантюхина, Е.Н. Селиверстовой. Общим в их концепциях является исследование цели в едином педагогическом пространстве. Не рассматривая концепции полностью, мы остановимся на положениях, важных для нашего исследования и будем располагать концепции по широте и сложности структурирования целей.

Как показывает анализ, структура цели представляет собой целостную систему ориентиров, которые определяют основные направления педагогической деятельности, включающей в себя идеалы и задачи умственного развития личности, формирование ее взглядов и убеждений, задачи становления индивидуальности.

Структурные компоненты и их место в рамках цели обучения рассматриваются по-разному.

Так, С.С. Пантюхин отмечает, что структурирование цели осуществляется в зависимости от выбранного основания, которое становится структурной единицей содержания цели. По его мнению, в педагогике содержание цели конкретизируется по различным основаниям. Одно из таких оснований – педагогическая ценность. Автор определяет ценность как основной регулятор всей сферы деятельности человека. Ценность, таким образом, является общим знаменателем не только для терминов, с помощью которых обозначается основной регулятор педагогической деятельности, но и для терминов, обозначающих отношения, на основе которых конкретизируется содержание педагогической цели [186, с. 10-11]. Но так как ценности носят субъктивно-объективный характер, и их наполнение зависит от уровня культуры общества, то и цели обучения, опосредованные ценностями, зависят от характера общества, уровня развития его культуры и всей системы образования в целом.

Итак, первым структурным компонентом цели обучения выступает ценность.

В теории обучения как ценность выступает развитие умственных способностей и склонностей учащихся и интересов к различным областям научных знаний. Это определяется тем, что обучение основам наук выступает не только средством вооружения учащихся систематическими знаниями, но и фактором развития их познавательных сил. Умственное развитие характеризуется количественными и качественными изменениями в знаниях в процессе активной деятельности учащихся по их усвоению. С учетом идеи развития мы будем выявлять другие компоненты цели обучения.

В рамках решения этой задачи мы рассмотрели концепцию развивающих целей обучения, разработанную Е.Н. Селиверстовой. Согласно ей, развивающие цели обучения связаны не столько с усвоением школьниками знаний, сколько с формированием у них способов мышления как инструмента самоорганизации мыслительного процесса в обучении. В процессе познания происходит освоение различных структур познавательной деятельности (формально-логических, проблемно-поисковых, когнитивно-деятельностных, рефлексивно-смысловых).

Успешность процесса интеллектуального развития зависит от того, в какой степени выражена в познавательной деятельности субъектность школьника, лежащая в основе деятельности. Е.Н. Селиверстова отмечает, что идея субъекности задает уровневое понимание природы интеллектуального развития в обучении [213, с. 151].

Речь идет о трех взаимосвязанных уровнях, характеризующих динамику обогащения познавательного опыта школьников в обучении – ученик выступает как субъект отдельных познавательных действий, как субъект целостной познавательной деятельности и как субъект отношений в познании (Е.Н. Селиверстова).

В зависимости от того, какие аспекты логического мышления (содержательные или процессуальные) становились объектом дидактического внимания, Е.Н. Селиверстова выделяет два подхода к определению развивающих целей обучения.

Согласно первому подходу, основанием для определения развивающих целей обучения выступали содержательные аспекты логического мышления, которые зависели от способов структурирования предметного знания. В данном подходе развивающие цели понимались как направленность обучения на усвоение школьниками логически оформленных фрагментов учебного содержания, связанных друг с другом с помощью представленной учителем логики предметного знания.

Согласно второму подходу, обучение ориентировано на формирование такого способа мышления, который обеспечивает понимание школьниками внутренних механизмов мыслительной деятельности и освоение соответствующих логических умений [213, с.151-153].

На основе анализа изложенной позиции мы можем сделать вывод, что выдвижение на первый план идеи самостоятельности школьников в познании сопряжено с организацией познавательной деятельности учащихся, в рамках которой осуществляется их развитие и формируется ценностно-мировоззренческое отношение к жизни.

Направленность на развитие, которая в свою очередь конкретизирует педагогическую деятельность, характерна для концепции В. Оконя.

В. Оконь выделяет иерархические уровни рассмотрения целей обучения в зависимости от требований социального и научно-технического прогресса,

определяющих «социальный заказ» школе, и особенностей трактовки личности в разных дидактических системах: когнитивной, бихевиористской, гуманистически ориентированной и др.

В. Оконь рассматривает два аспекта анализа целей обучения: предметный и личностный. Предметный (объективный) аспект связан с познанием объективного мира и приобретением навыков, которые позволяют принимать участие в его преобразовании. Личностный (субъективный) аспект связан с познанием человека самого себя, формированием мотиваций, интересов, способов саморазвития [180, с. 74].

В предметном аспекте первой целью обучения является овладение основами научных знаний о природе, обществе, искусстве – это когнитивный компонент. Вторая цель обучения направлена на овладение учащимися способами практической деятельности, которые позволяют человеку познавать и преобразовывать природу, общество и культуру – это операционный компонент. Третьей целью обучения является формирование у учащихся научных убеждений и основанного на них целостного восприятия мира – это ориентационный компонент [180, с. 74].

С субъективной точки зрения обучение имеет перед собой три цели, которые неразрывно связаны с реализацией трех предметных целей.

Первая из этих целей заключается в общем развитии мышления и познавательных способностей. Вторая цель субъективного обучения связана с развитием общих способностей, формированием потребностей, мотивации, интересов и увлечений учащихся. Третьей целью субъективного обучения является формирование мотивации к саморазвитию, самообразованию [180, с. 77].

Итак, анализ концепции В. Оконя позволил конкретизировать выводы Е.Н. Селиверстовой и связать структурные компоненты цели обучения с элементами познания и практической деятельности. Исходя из этого, в структуре цели обучения следует различать компоненты: предметный, деятельностный, личностный, которые в свою очередь могут быть конкретизированы.

Методологическую модель структурного анализа цели обучения в контексте современной личностно-ориентированной парадигмы образования разработала О.А. Бобылева [27, с. 77]. Данная модель цели обучения позволяет конструировать учебный процесс в целостности и охватывает когнитивную, психомоторную и эмоциональную области учебной деятельности учащихся, которые и составляют структурные компоненты цели обучения [27, с. 39-42].

Как считает исследователь, в каждой из названных областей учебные цели классифицируются по уровням: усвоение знаний, процесс деятельности и эмоционального поведения; применение знаний, умений и навыков, способов деятельности и эмоционального поведения; оценка усвоенных знаний, умений, навыков, способов деятельности, ценностных ориентаций [27, с. 39].

Итак, согласно концепции О.А. Бобылевой, ориентирами, определяющими направления и содержание педагогической деятельности, являются области учебной деятельности: когнитивная, психомоторная, эмоциональная. В их пределах цель обучения обретает конкретное выражение и направленность на диагностируемый результат. Реализация когнитивных, психомоторных и эмоциональных компонентов цели рассматривалась как создание основы для формирования у школьников научного мировоззрения, воли, характера, духовных потребностей, ценностных ориентаций.

Результатом реализации учебных целей в когнитивном компоненте является процесс формирования научно-теоретического мировоззрения, которое способствует жизненной позиции личности. Достижение цели в психомоторном компоненте предполагает творческую, самостоятельную работу учащихся в процессе учения. Эмоциональный компонент цели служит основой воспитания нравственно-мировоззренческой позиции личности.

Соотношение содержание цели и уровня ее выражения представлено в Приложении А «Структура цели обучения».

Мы проанализировали ряд дидактических разработок структуры цели обучения. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Концепции структурирования цели обучения

Автор концепции	Структурные компоненты
С.С. Пантюхин	Структурной единицей содержания цели является педагогическая ценность. Ценность – основной регулятор всей сферы деятельности человека, в том числе педагогической
Е.Н. Селиверстова	Три уровня постановки развивающих целей обучения: операционно-инструментальный, деятельностно-инструментальный, личностный
В. Оконь	Цели обучения, опосредованные ценностями, зависят от характера общества, уровня развития его культуры и всей системы образования в целом. Предметный и личностный аспекты цели. Предметный связан с познанием объективного мира и овладением учащимися способами практической деятельности. Личностный заключается в развитии познавательных способностей и формировании мотивации к развитию и саморазвитию
О.А. Бобылева	Цель обучения включает когнитивный, психомоторный, эмоциональный компоненты цели, соответствующие разным областям познавательной деятельности учащихся

Проведенный анализ подтвердил и конкретизировал тезис о структурности цели обучения и одновременно обнаружил несовпадение взглядов дидактов на ее структуру.

Для проблемы нашего исследования допустима нивелировка нюансов в рассмотренных концепциях, и для осуществления историко-педагогического анализа проблемы цели обучения нам необходимо сблизить позиции, выявив их общность.

Общей для всех структурной единицей цели является педагогическая ценность, которая в силу своей природы выступает основным регулятором всех сфер деятельности человека, в том числе педагогической.

Общей является позиция и в отношении направленности цели обучения: как и сама учебная деятельность, она может быть направлена на познание содержания учебного материала (когнитивный компонент), на освоение способов деятельности (деятельностный компонент), на самого субъекта деятельности – ученика (личностный компонент).

Анализ современных концепций позволил нам выявить структуру цели обучения, содержащую когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

Соглашаясь с тем, что цель обучения в структурном отношении соотносима с учебной деятельностью, характеризуется направленностью и содержанием, дидакты по-разному определяют ее компоненты. Ценности определяют направленность, а через направленность - компоненты цели. Когнитивный компонент цели обучения связан с познанием окружающей действительности, деятельностный - с приобретением навыков в различных способах деятельности, ценностный компонент связан с познанием человека самого себя, формированием мотиваций и способов саморазвития. Все три структурных компонента цели обучения направлены на развитие и саморазвитие ученика. Связь между компонентами цели показана в Приложении Б «Взаимосвязь компонентов цели обучения».

В силу своей природы, ценности являются и структурным компонентом цели, и выражением воздействия на нее внешних и внутренних факторов, и прямо или опосредованно влияют на ее содержание.

Структурные компоненты и их направленность обнаруживают соотносимость деятельности цели, ее субъективно-объективный характер.

Итак, проанализировав работы историков педагогики, мы уточнили методологические положения, регулирующие историко-педагогическое исследование проблемы цели обучения:

• цель – это атрибут деятельности, детерминированный личностными представлениями о должном. Историки педагогики добавляют в ряд детерминант ценности, идеалы, ментальность. Идеалы, выражающие менталитет нации, отражают и сформировавшиеся ценности, которые касаются личности, общества, государства и по-разному влияют на содержание цели обучения;

• педагогическая реальность и порождаемая ей цель обучения носят конкретно-исторический характер и детерминируется рядом факторов, которые с определенной долей условности можно разделить на внешние и внутренние. Внешние факторы лежат вне рамок педагогической реальности, но определяют возникновение, содержание и развитие цели обучения. Внутренние факторы – это детерминанты педагогические, они создаются и развиваются в самой педагогической системе. Отсюда следует, что историко-педагогический анализ должен показать цель обучения, взятую в разнообразных контекстах и с учетом ее собственной природы как компонента деятельности;

• цель обучения обладает сложной структурой и может быть разнообразной по своему содержанию;

• учебный процесс охватывает когнитивный, деятельностный, ценностный компоненты учебной деятельности учащихся, в их пределах осуществляется процесс формирования мировоззрения учащихся, их ценностных ориентаций и способности к самостоятельности и саморазвитию;

• в отношении направленности цели обучения общим выступает следующая позиция: как и сама учебная деятельность, она может быть направлена на познание содержания учебного материала (когнитивный компонент), на освоение способов деятельности (деятельностный компонент), на субъекта деятельности – ученика (ценностный компонент).

Совокупность рассмотренных компонентов цели обучения связана с формированием у школьников познавательных знаний и умений, а также со способностью осуществлять выбор целей и способов познания с учетом личностных интересов.

Выводы по 1 главе:

Мы выявили сущность цели обучения, структуру, ее компоненты и их содержание, выявили связь между компонентами цели обучения, иными словами – разработали концепт, который выполняет роль инструмента теоретического анализа историко-педагогического наследия.

Решая поставленную задачу, мы обратились к понятию «цель обучения» для определения инструментария историко-педагогического исследования. Исходя из представлений о паритетности истории педагогики и современной педагогики (Г.Б. Корнетов, Н.П. Юдина и др.), мы определили содержание понятия «цель обучения», компоненты цели обучения и показали связь между ними, что послужило основанием для систематизации фактографического материала.

Анализ литературы из разных областей знания (философия, социология, психология, педагогика) позволил выявить многообразие научных позиций в отношении педагогических целей – способа их формулирования, способов и средств, направленных на достижение цели, соотношение целей и результатов, источники и структуру цели обучения.

Мы выявили, что в представленных подходах педагогическая цель предвосхищает результат педагогической деятельности и существует как идеальное представление об учебно-познавательной деятельности. Условием успеха педагогического процесса является взаимодействие поставленной цели педагогов и учащихся, поэтому цель является не только идеальным представлением о результате деятельности, но и предстает как сама деятельность, которая воздействует на процесс формирования личности.

В учебном процессе отражается единство целеобразования и целереализации, составляющих целеполагание. Формирование целей (целеполагание) сопряжено с деятельностью ученика и учителя как субъектов педагогического процесса. В целеполагании проявляется активность субъекта, а влияют на достижение цели мотивы и потребности.

Анализ концепций позволяет сделать вывод о том, что педагогическая реальность и порождаемая ей цель обучения носят конкретно-исторический

характер и детерминируется рядом факторов, которые можно разделить на внешние и внутренние.

К внешним факторам относятся социальный и государственный заказ, образование. С учетом социального заказа формируются цели личностного развития. Внешние факторы детерминированы социально-экономической, социально-культурной сферой жизни общества.

К внутренним факторам относятся педагогические идеи, представления, педагогические традиции, которые определяют систему ценностей и характер взаимодействия участников педагогического процесса.

От уровня развития общества, культуры и образования зависит и структура цели обучения, включающая в себя идеалы и ценности. Совокупность рассмотренных компонентов цели обучения связана с формированием у школьников познавательных знаний и умений.

Цель обучения в структурном отношении соотносима с учебной деятельностью и направлена на овладение учебного материала (когнитивный компонент); на освоение способов практической деятельности (деятельностный компонент), на формирование у учащихся целостного восприятия мира (ценностный компонент).

Таким образом, мы показали связь между рассмотренными компонентами цели обучения: развитие мыслительных и познавательных способностей учащихся неразрывно связано с развитием общих способностей, формированием потребностей, мотивации к саморазвитию и самообразованию учащихся.

Реализация когнитивных, деятельностных и ценностных компонентов цели рассматривалась как создание основы для формирования у школьников научного мировоззрения, характера, творческих способностей, духовных потребностей, мировоззренческой позиции личности и способности к самостоятельности и саморазвитию.

Сделанный вывод позволяет перейти к решению следующей задачи исследования – анализу решений проблемы цели обучения и реконструкции ее концепции в разработках дидактов рубежа XIX-XX веков.

Глава 2. Концептуальный уровень проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX - начала XX века

Задача данной главы заключается в анализе решений проблемы цели обучения, которые предлагались педагогами в рассматриваемый период. Инструмент для решения поставленной задачи обоснован нами в главе 1 данной работы. Здесь повторим основные положения, необходимые для дальнейшей работы.

Цель как структурный компонент педагогической деятельности предвосхищает ее результат и является не только идеальным представлением о результате деятельности, но и организует педагогическую деятельность.

Социально-культурные факторы детерминируют направленность образования и цели обучения, оказывают влияние на развитие ценностных ориентаций и взглядов на образовательную систему в целом и на цели обучения в частности.

В содержании цели обучения нашли конкретное выражение ценности, которые задают ее содержание и определяют педагогический идеал, определявший содержание педагогического результата и цели, который соотносился с идеалом гармонично развитой личности.

Поставленная задача нами будет решаться в такой последовательности: определение социально-культурного контекста, оказавшего влияние на цель обучения в рассматриваемый период; анализ педагогического идеала как источника постановки цели обучения; выявление дидактических обоснований цели обучения отечественными педагогами конца XIX - начала XX века.

§ 1 Социально-культурный контекст, актуализировавший проблему цели обучения на рубеже XIX - XX веков

Реконструкция педагогической цели обучения носит конкретно-исторический характер и детерминируется социально-культурным контекстом. Разделяя точку зрения Г.Б. Корнетова [127, с. 53], мы условно различаем внешние и внутренние факторы, которые влияют на цель обучения. Необходимость обращения к этим факторам нами показана во втором параграфе 1 главы.

В данном параграфе мы покажем влияние факторов социально-экономического, социально-культурного, социально-педагогического порядка на цель обучения и проследим зависимость педагогических концепций отечественной педагогики на рубеже XIX - XX веков от внешних факторов.

Решение этой исследовательской задачи будет нами осуществлено на основе материалов (трудов отечественных педагогов рассматриваемого периода, периодической печати конца XIX – начала XX века, монографий современных исследователей) в такой последовательности: мы проанализируем внешние, затем внутренние факторы.

Внешние факторы определяют развитие педагогической реальности, к ним мы отнесли социально-экономические, социально-культурные и социально-педагогические факторы (см. 2 параграф данной работы).

В исследовании внешних факторов, влияющих на цель обучения мы, прежде всего, опираемся на положение о том, что педагогика рубежа веков составляет органическое единство с социально-культурным контекстом и анализ ее невозможен вне исторических связей (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов). «Чувство современности, по утверждению Б.М. Бим-Бада, должно совпадать с тонким и точным анализом времени прошлого. Любая педагогическая система может быть понята только тогда, когда осознается эпоха, которую она породила и одновременно ее породившая» [21, с. 45].

Это положение побудило нас обратиться к историческим реалиям исследуемой эпохи.

Период начала XX века – представляет собой «интереснейшее и плодотворное время» в истории отечественной педагогики. Именно в этот период были сделаны наиболее крупные открытия в педагогике, вошедшие в золотой фонд образования и не утратившие своей актуальности (М.В. Богуславский). По своему историческому значению рассматриваемый период представляет собой уникальнейшую эпоху в судьбе нашего Отечества, он ознаменовался подъемом прогрессивной общественной мысли, научной революцией (М.В. Савин).

В исследованиях, посвященных периоду конца XIX - начала XX века [35; 54; 76; 154; 206], это время рассматривается как преддверие «великих потрясений» в истории России (А.А. Данилов), «ключевой период российской просветительской модернизации» (А.Л. Андреев).

Как показывают исследования М.В. Богуславского, В.Н. Введенского, Л.Д. Дергачева, А.Н. Джуринского, С.Н. Иконниковой, М.Н. Лукьянова, Г.Е. Миронова, М.В. Савина, Н.И. Яковкиной и др. для Российской империи этого времени были характерны глубокие контрасты в экономических укладах, уровне жизни и образованности населения [34; 54; 76; 94; 148; 154; 184; 206; 262]. Возникшие противоречия наложили отпечаток на развитие школы и педагогической науки. В этот период российское общество осознавало, что социальные потребности не соответствуют уровню развития образования. Новые социально-экономические условия требовали перехода от традиционного обучения, которое давало знания, умения, навыки к школе, которая готовила инициативную, самостоятельную, широко образованную личность (А.Н. Джуринский).

Описывать внешние по отношению к педагогической реальности факторы, повлиявшие на разработку педагогической проблематики, будем в такой последовательности: факторы социально-экономического, социально-культурного, социально-педагогического характера.

Итак, рассмотрим социально-экономические факторы, повлиявшие на цель обучения.

Высокоразвитый промышленный центр уживался с экономической отсталостью окраин, многовековые культурные традиции западных губерний – с кочевым образом жизни народов Крайнего Севера, которые не имели даже своей письменности.

Причины обозначившихся контрастов, по мнению исследователей, лежат в переходе российского общества от аграрного к индустриальному типу хозяйствования (М.В. Богуславский), экономической и политической многоукладности экономики (В.Н. Введенский). Она выражалась в том, что одновременно существовали и взаимодействовали практически все формы хозяйствования: первобытнообщинная - у народов Крайнего Севера, натуральное хозяйство - у народов Средней Азии и индустриальная - в промышленном центре России.

Следствием многоукладности хозяйственной жизни являлась культурная неоднородность общества, общий низкий образовательный уровень населения, активизация общественного движения в образовании, которое остро поставило вопрос о достоинстве и свободном развитии личности, о несоответствии школы и всей организации образования требованиям времени [34, с. 36; 54, с. 95; 206, с. 69].

Противоречия в социально-экономической жизни общества проявлялись и в теории и в практике обучения, в том числе и в подходах к пониманию процесса формирования личности и целей ее обучения.

В ряде факторов, оказавших влияние на историю педагогики, преобладающее значение имели социально-культурные факторы.

Культура (принцип культуросообразности) и сформированный в недрах культуры идеал общества и человека (принцип идеалосообразности), обуславливающие «духовно-нравственное развитие человека и общества» и аксиологическую составляющую образования выступали детерминантами образования (Л.А. Степашко). Это положение мы рассматриваем как методологическое для нашей работы и обращаемся к анализу культурных реалий рассматриваемой эпохи.

Исследования в области истории культуры и науки [20; 79; 75] показали, что Россия в конце XIX - начале XX века была одним из центров мировой культуры. Однако, говоря о культурном ренессансе в России начала XX века, Н.А. Бердяев видел его парадокс в том, что «культурная элита была изолирована в небольшом круге и оторвана от широких социальных течений того времени. Это имело роковые последствия в характере, который приняла русская революция, …русские люди того времени жили в разных этажах и даже в разных веках» [19, с. 138-139]. Русская наука этого времени обогатила отечественную и мировую культуру важными научными открытиями. На этот период пришлись открытия И.П. Павлова (учение о высшей нервной деятельности человека и животных); П.Н. Лебедева (открытие давления света и измерение его величины); К.Э. Циолковского (разработка теории реактивного двигателя) и др. Характерной чертой этого периода явилось резкое возрастание борьбы материализма и идеализма в естествознании и общественных науках [75; 113; 184]. Для первого десятилетия XX века было характерно преобладание в культуре реалистических тенденций. Поворот от реакции 80-х годов XIX века к постепенному общественному оживлению, переросшему в демократический подъем кануна первой русской революции, нашел широкое отражение в художественной литературе. Тема революционного подъема звучала в произведениях литературы и искусства этого времени (А.М. Горький, И.И. Левитан).

Простое перечисление имен и достижений подтверждает, что в рассматриваемый период сформировался культурный фон, необходимый для прорыва в педагогике и образовании. Значимость достижений культуры в аспекте нашего исследования объясняется тем, что образовательный процесс включает в себя духовно-нравственные, художественно-эстетические компоненты культуры, педагогически трансформируя их к познавательным возможностям учащихся. Трансляция из поколения в поколение и закрепление исторически устойчивых духовных и культурных ценностей является одной из важнейших целей обучения.

Именно в сфере образования, по мнению Б.С. Гершунского, могут наследоваться общечеловеческие ценности, которые через цель обучения и

развития личности способствуют формированию социально и индивидуально необходимых качеств [64, с. 80].

Как показали исследования (М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, Б.Г. Корнетов, Л.А. Степашко) ориентация на социокультурные ценности способствовала оптимальной организации познавательной, ценностно-ориентированной, практико-преобразовательной деятельности учащихся. Именно культура определяла содержание образования и цель обучения, в конечном счете, образование направлено на достижение идеалов и ценностей, приоритетных для общества. Идеал влияет на направленность и содержание цели обучения и воплощается в стремлении обеспечить максимально возможную реализацию потенциала каждого человека.

Таким образом, экономическая и политическая многоукладность страны, культурная неоднородность общества с одной стороны, и превращение России в центр мировой культуры, с другой стороны, демократический подъем, и активизация общественного движения способствовали росту интереса к образованию. Именно в этот период педагогическая общественность склонялась к идеалу всесторонне развитого, творческого, социально-активного человека, ценностям и установкам различных социальных групп многоукладной России.

Рассмотрев социально-экономические и социально-культурные факторы, мы переходим к выявлению социально-педагогических факторов, действовавших в рассматриваемый период.

В это время ключевым был вопрос о народной школе, который разрабатывался в теориях Н.Ф. Бунакова, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского и др.

По некоторым вопросам теории обучения педагоги имели разные взгляды: о ступенчатости школьного образования, о воспитательной роли школы, о культурной роли учителя в деревне, об условиях введения всеобщего обучения и об обязательности начального обучения [177, с. 10-13], но общим положением в их взглядах было стремление пересмотреть методики, выработать эффективные

пути обучения. Их усилия были направлены на определение содержания начального образования, разработку соответствующего учебного материала.

Школа рассматривалась как проводник национальной и общечеловеческой культуры, предназначением которой было осуществление преемственных связей между поколениями. Накопление и передача общественно – исторического опыта возможны исключительно благодаря культуре [124].

Еще один важный вопрос связан с соотношением русской и национальной культуры в народной школе. Существовавшие разногласия по этому вопросу зависели от того, какая роль отводилась народной школе в социально-культурном преобразовании.

Ситуация в сфере российского образования расценивалась широкими общественно-педагогическими кругами как кризисная, а выход из нее многими представителями педагогической общественности виделся на путях создания «подлинно национальной» общеобразовательной школы [34, с. 36].

Требования усилить внимание ко «всему русскому» в программах и учебных пособиях выдвигали и либерально-демократические деятели общественно-педагогического движения и консерваторы. В результате определились две основные трактовки концепции народного характера образования: репродуктивно-апологетическая и конструктивно – критическая [31, с. 82].

Сторонники первой (К.Н. Ярош, И.А. Сикорский, А.А. Мусин-Пушкин и др.) репродуктивно-апологетической концепции называли в качестве крупнейшего недостатка отечественного образования его космополитизм.

Сторонники конструктивно-критического подхода (П.Ф. Каптерев, М.М. Рубинштейн, С.И. Гессен и др.) отмечали правомерность выдвижения К.Д. Ушинским родного языка в качестве основы национального образования.

В исторической ретроспективе, по мнению М.В. Богуславского, можно считать, что «педагогические «националисты» внесли важный вклад в разработку общих принципов национальной школы, определению «русского компонента» содержания образования [31, с. 87].

Одной из наиболее значительных проблем в начале XX века была проблема всеобщего обучения. В духе времени доступность обучения для населения признавалась несомненным достоинством школы. Журнал «Русское богатство» писал: «…вопрос о расширении народного образования, о всеобщности школьного обучения стоял чуть ли не на первом месте» [256, с. 65-66].

Общественная инициатива в вопросах осуществления всеобщего обучения проявлялась в активном обсуждении этих проблем на страницах периодической печати, на учительских съездах, в деятельности просветительских организаций и частных лиц. Организация отвечающей требованиям современной жизни и доступной всем школы рассматривалась гарантией прогрессивного развития во всех сферах общественной жизни [54].

П.П. Блонский, обосновывая назревшую потребность во всеобщем обучении, в статье, опубликованной в журнале «Русская школа», подчеркивал, что «общество…горячо стремится к образованию всего народа…народ…также жаждет просвещения» [26, с. 126-127].

Развитие вопроса о всеобщем обучении в значительной степени было связано с именем выдающегося русского педагога и общественного деятеля В.П. Вахтерова. Подвергнув уничтожающей критике политику царского правительства, он указывал, что в демократических слоях России развивается и крепнет стремление сделать всеобщим и общедоступным образование сначала начальное, а затем среднее и высшее. «Конец XIX и начало XX века прошли и у нас под знаком «всеобщего обучения», писал В.П. Вахтеров [49, с. 72].

Таким образом, введение всеобщего обучения было бы важнейшим шагом к демократическому и культурному развитию народа.

Анализируя состояние образования в России, педагоги разных направлений считали, что для того, чтобы школа могла исполнить свое предназначение, реализовать поставленные перед ней цели, необходимы децентрализация управления образованием, ограничение полномочий государства в этой области, четкое распределение обязанностей между государством и обществом.

Так, В.П. Вахтеров выдвигал принцип децентрализации управления школой и принцип автономии школы, т.е. предоставление прав учителям и родителям определять содержание образовательной и воспитательной работы школы. Слабой стороной этих требований было то, что идея автономии находилась в противоречии с его же утверждением, что каков общественный строй, такова и школа.

«Государство должно отказываться от инициативы в народном образовании, от своей опеки над школой», – считал П.Ф. Каптерев, выражая не только свое убеждение, но идею времени. «Школа должна обязательно, на всех ее ступенях стоять вне всякой политики, заботясь исключительно об умственном и нравственном развитии своих учеников, так как в этом ее сила, независимость и влияние» [242, с. 157].

Социально-педагогические факторы нашли свое проявление и в общественно-педагогическом движении 90-х годов (А.Н. Поздняков). Иными словами, общественно-педагогическое движение следует рассматривать как конкретное проявление общественной активности рубежа XIX – XX веков. Как считает Н.А. Бердяев, в центр общественного движения была поставлена «социальная тема», так как будущее страны не представлялось вне социального переустройства общества.

Факт возникновения мощного общественно-педагогического движения глубоко изучен в современной истории педагогики. Как показывают исследования В.Н. Введенского, М.В. Михайловой, Ф.Г. Паначина [54; 158; 185], развитие зародившегося во второй половине XIX века движения в сфере образования было вызвано несоответствием образовательной системы требованиям времени. Государству требовались высокообразованные и грамотные профессионалы, способные руководить интенсивно формирующейся российской промышленностью [33, с. 14]. Объективно возникла потребность в ликвидации разрыва между системой образования и новыми задачами, стоящим перед государством и обществом, что требовало осуществления школьной реформы.

Государству и обществу требовалась активная, инициативная личность, способная к самостоятельной деятельности.

Второй аспект проблемы образования в рассматриваемый период – это вопрос создания бессословной школы. Борьба русских общественных и политических деятелей за такую школу пронизывала все реформы этого периода. Сословная система «раздробленного и взаимно несогласимого образования в основе своей противоречила интересам государства, нации и образуемых личностей» [261, с. 6]. Отделение массы народа от образованных слоев известный педагог М.И. Демков охарактеризовал «бездной», «полным отчуждением», «роковым разрывом» [71, с. 130-131].

В этом контексте новое преломление получила болезненная для России проблема массовой неграмотности. В 1890-е годы задача ликвидации неграмотности посредством введения всеобщего обучения была осознана как общенациональная, тесно связанная с развитием производительных сил страны.

Земский просветитель Н.Ф. Бунаков писал о значении распространении грамотности в народе: «Грамотность, приобретенная в школе, знания и умения, соединенные с умственным развитием, сами по себе большое преимущество для человека… Нам больше, чем всякому другому народу, необходим закон об обязательном обучении» [39, с. 154].

В непосредственной связи с вопросом о всеобщем обучении активно обсуждалась проблема его обязательности в книгах, журналах, газетах, земских собраниях и просветительских обществах [49]. Мнения по этому вопросу, как показывает исследование А.Н. Позднякова, расходились диаметрально. С одной стороны, говоря о перспективах развития грамотности, видный деятель отечественного образования Ф.Ф. Ольденбург подчеркивал, что грамотность достигается не введением обязательного обучения, а «исключительно устройством достаточного количества школ» [181, с. 109]. С другой стороны, активным противником «введения обязательного всеобщего образования, коим нарушается свобода личности» [232, с. 38], являлся Г.А. Фальборк.

Несмотря на различие позиций, государство и общество сходились во мнении, что введение всеобщего образования на основе расширения системы начального образования, является наиболее актуальной задачей. В начале XX века Министерство народного просвещения разработало проект введения всеобщего обучения, направленного не только на введение обязательного всеобщего обучения, но и в усилении государственного влияния в области образования [54].

Государственные меры, общественно-педагогическая инициатива в вопросах осуществления всеобщего обязательного, доступного, бессословного образования свидетельствовала о том, что государство и общество понимало несоответствие уровня образования в стране требованиям, которые к нему предъявлялись.

Поиски отечественных дидактов осуществлялись в русле тенденций, охвативших европейскую педагогику рубежа веков. В работах зарубежных авторов содержались идеи, созвучные русской педагогике. К началу XX века в России были хорошо известны имена Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, М. Монтессори, Р. Штайнера и др. Каждый из них внес свой вклад в разработку теории и практики обучения и воспитания ребенка.

Д. Дьюи (1859-1952) выделял три общие цели образования: развитие в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре [267, с. 119]. По его мнению, полноценное обучение ребенка возможно лишь посредством организации его деятельности по решению познавательных задач, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления [267, с. 146].

В центре немецкого педагога Г. Кершенштейнера (1854-1932) стояли вопросы воспитания гражданской ответственности и обепечением связи между образованием и жизнью. По его мнению цель образования это формирование цельного человека «каковым он является в представлении соответствующих эпох и народов во всем его совершенстве» [109, с. 8].

М. Монтессори (1870-1952) разработала и реализовывала на практике метод воспитания и обучения детей, выведенный из особенностей детского организма. М. Монтессори указывала на то, что педагогическое воздействие должно вести к

развитию в ребенке самостоятельности и развивать в детях умение достигать своих целей и желаний [160, с. 119].

Немецкий мыслитель Р. Штайнер (1861-1925) рассматривал школу как институт, который должен обеспечивать воспитание и развитие ребенка. По мнению Р. Штайнера, вся школьная работа должна строиться исходя из природы ребенка, из его особенностей. «То, чему нужно учить и что воспитывать, должно быть извлечено из познания становящегося человека и его индивидуальных задатков. истинная антропология должна лечь в основу воспитания и обучения» [254, с. 45].

Таким образом мы выяснили, что педагогические идеи зарубежных педагогов на рубеже XIX-XX веков оказали влияние на развитие теории и практики обучения и воспитания и в России. В начале XX века в России было создано несколько «новых школ», следовавших в общих чертах западным образцам, но появившихся на русской почве.

Как показывают исследования [76; 259], наиболее ярко охарактеризованные выше идеи воплотились в практике «новых школ» и альтернативных образовательных учреждений, к числу которых можно отнести учреждения С.Т. Шацкого, Дом свободного ребенка, созданный при участии К.Н. Вентцеля, И.И. Горбунова-Посадова. Они оказывали влияние на общественное сознание российской интеллигенции и образовательную практику, которая, осваивая западные образцы, создавала свой оригинальный опыт.

Свое воплощение находили новаторские идеи в теории преподавания в творческом поиске школ «нового типа». С.Ф. Егоров выделяет такие направления, как «новая школа», «трудовая школа», «свободное воспитание» [204, с. 126].

В начале XX века было создано несколько школ, относимых историками педагогики к группе «новых школ» (М.В. Богуславский, А.Н. Джуринский, С.Ф. Егоров). Это школа Е.С. Левицкой в Царском селе (1900), гимназия Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906) и гимназия О.Н. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910). Организуя учебно-воспитательный процесс, эти учебные заведения ставили своей целью формирование активной, самостоятельной личности, ответственной за свои поступки.

«Новая школа» ставила своей целью всестороннее развитие всех физических и духовных способностей ребенка, всех его органов и чувств. Для этого необходимо было приблизить жизнь детей к природе, организовать разнообразные занятия, которые развивали бы не только ум, творческие способности, но и волю, физические силы учащихся, давали бы выход детской энергии, их естественной потребности в действии.

К основным идеям «трудовой школы» (П.П. Блонский) относится трудовое начало как важнейший принцип организации учебно-воспитательного процесса, а именно трудовая деятельность учащихся являлась методом преподавания ряда предметов, средством стимулирования творческой активности и инициативы школьников.

Наряду с этими учебными заведениями в начале XX века появлялись «школы», действующие в русле свободного воспитания. Наиболее ярким опытом в данном направлении был «Дом свободного ребенка», созданный К.Н. Вентцелем в 1906 году. В основу учебного процесса были положены потребности и запросы самого ребенка, которые стимулировались и развивались педагогами.

Идеи свободного воспитания реализовывали московская семейная школа О.В. Кайдановой-Берви, а также «Сетлемент» и «Детский труд и отдых», последовательно возглавлявшие А.У. Зеленко и С.Т. Шацким. Их создатели и педагоги исходили из опоры на детское самоуправление. По своей сущности они были близки к идеям трудовой школы, но от нее их отделяло стремление построить процесс преподавания на запросах ребенка, его труде, опыте и наблюдениях.

Наряду с «новыми школами» в отечественном образовании начала XX века важную роль сыграло Тенишевское училище (1900) [90].

Целью обучения в училище стало гармоничное развитие физических и духовных сил личности, последовательное развитие заложенных способностей, воспитание любви и навыка к систематическому труду.

Отметим, что основные типы школ, существовавшие в России в первые годы XX века, отражали идеалы и ценности различных социальных групп, что

влияло на выбор целей обучения, определяло построение содержания обучения, формы и методы учебной деятельности.

Итак, ключевыми вопросами, на решение которых нацеливалась общественность, были вопросы доступности всеобщего обучения, создание бессословной школы, народной школы, ликвидация массовой неграмотности, введение обязательности обучения и в связи с этим - комплекс вопросов об обучении и воспитании.

Таким образом, социально-экономические факторы создавали необходимые условия для формирования педагогической реальности и предъявляли требования к образованию человека как субъекта различных видов деятельности; социально-культурные факторы способствовали становлению человека как субъекта, который воспроизводит культуру в каждом новом поколении; социально-педагогические факторы стимулировали интерес общества к национальной системе образования.

Далее в свете решения задач нашего исследования мы обращаемся к внутренним факторам, которые находятся в самой педагогической реальности. Основу для их выявления составили работы ведущих дидактов рассматриваемого периода (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт).

В аспекте исследования внутренних факторов мы опираемся на положение о том, что в конце XIX - начале XX века в противостоянии педагогических концепций и образовательных систем рождалась «новая» педагогика (П.Ф. Каптерев).

Представляя собой, по словам М.В. Богуславского, «палитру педагогических инноваций», педагогика ставила вопросы о сущности и назначении образования; в ее пределах закладывались основы отечественной дидактики.

В этот период разрабатывались вопросы образования как изменения ребенка. В педагогической мысли доминировало понимание образования как «образовывание» – процесс, в ходе которого на основе обучения осуществляется воспитание и развитие ребенка.

Как показывает анализ [21; 131; 191], обучение трактовалось как средство образования – процесс приобщения ребенка к культурному наследию. В рассматриваемый период понятия «образование» и «воспитание» употреблялись как равнозначные (С.Ф. Егоров). Воспитание рассматривалось в «широком» смысле как влияние на личность совокупности культурно-социальных факторов и традиций, и в «узком» смысле как организованное развитие и саморазвитие личности. Развитие ребенка ставилось в зависимость от формирования на основе осознанных ощущений понятий, логических суждений и умозаключений.

Таким образом, педагогика обратилась к процессу целостного изменения ребенка, в котором должны быть «уравновешены» обучающая, развивающая и воспитывающая компоненты.

Атмосфера общественно-политической активности создавала благоприятные условия для развития теоретических педагогических исследований. Школьные реформы стимулировали развитие научно-педагогической мысли. В педагогических исследованиях на первый план выходили дидактические проблемы, развивающие теории процесса обучения. В данном параграфе мы только обозначим основные концепции, а более подробно рассмотрим их в 3 параграфе 2 главы и 3 главе данной работы.

Отметим, прежде всего, что в отечественной дидактике базовое значение имела концепция гармоничного развития личности.

По мнению отечественных педагогов (В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, М.И. Демкова), гармоничное развитие личности в качестве конечной цели обучения предполагало неразрывную связь умственного, нравственного, физического, эстетического развития [73; 104; 146].

Методологически значимыми для нашего исследования были теоретические положения ученых-педагогов о взаимодействии высшей цели обучения как всестороннего гармоничного развития личности и путей ее конкретизации в содержании и процессе обучения [40; 43; 104; 146].

Аксиологические установки и представления о назначении школы предопределили подходы к разработке вопросов, связанных с целью обучения.

Выдвижение целей, непосредственно связанных с развитием умственных, физических способностей и склонностей учащихся способствовало преодолению традиционных взглядов на обучение как передачу знаний, умений и навыков [39; 47; 74; 106].

В трудах отечественных педагогов доминировало представление о том, что обучение должно быть связано с жизнью и производительным трудом. Принцип соединения умственного и физического труда рассматривался как основной в построении всей системы обучения [39; 144].

Еще одна идея, выделенная нами, связана с осознанием зависимости умственного развития от активности школьника как субъекта обучения [39; 47; 104; 145].

Конкретизация представлений об активной, самостоятельной, социально-направленной личности была одним из важных направлений педагогической мысли изучаемого периода. В анализе зависимости умственного развития от активизации обучения школьников рассматривались вопросы положительной мотивации учения, разрабатывалась система дидактических и эвристических средств и способов, побуждающих школьников к активному обучению [44].

Рассмотренные нами концепции позволяют сделать вывод о несомненном и важном вкладе отечественных педагогов исследуемого периода в изучение теории обучения. Выделим ряд общих для них положений, выявленных нами на основе анализа первоисточников и историко-педагогических исследований [27; 39; 44; 104; 144; 161; 213]: гармоничное развитие личности; формирование познавательного интереса как важнейшего стимула образовательного процесса; взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся.

В рамках нашего исследования особый интерес представляют и общие положения различных концепций общественной мысли, поскольку они отражают главные черты российского менталитета. Это позволяет рассматривать ментальное пространство как внутренний фактор формирования цели обучения.

По мнению Б.С. Гершунского, внутренние факторы предопределяют «ценностно-целевые» механизмы и социума и образования. Процесс становления личности в педагогической деятельности, по мнению Л.А. Степашко, происходит, с одной стороны, как процесс взаимодействия с социокультурной средой, а с другой стороны, как целенаправленный процесс во взаимодействии с образовательной средой.

Сам процесс обучения строился на таких базисных ценностях, как самоактуализация, самоопределение и самореализация личности, а сущность «ценностно-целевых приоритетов» заключалась в ориентации на познавательный интерес учащихся как на педагогическую ценность.

Под воздействием социально-культурных детерминант существенно менялось представление о человеке. В это время актуальными признавались задачи усиления в общественном сознании духовно-православных и державно-патриотических ценностей как «смысложизненных», поэтому русская школа должна была «возбудить в своих учениках любовь к родному народу, понимание его характера и национальных особенностей, развить…глубокое чувство патриотизма…» [242].

Педагоги считали, что, вооружив человека такими качествами, они тем самым готовят его к выполнению гражданского и общественного долга, к «истинно человеческой жизни» (Н.Ф. Бунаков).

Полноценная самореализация личности возможна только в том случае, если человек обладает знаниями, умениями, навыками и творческими способностями, позволяющими ему наиболее полно реализовать себя в трудовой деятельности и разнообразных общественных отношениях, если человек способен к целенаправленным волевым усилиям, необходимым для самореализации на всех этапах жизненного пути.

Итак, мы рассмотрели внутренние факторы, которые включают в себя концепцию гармоничного развития личности, формирование познавательного интереса, взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности учащихся.

В рассматриваемый период наблюдалось, с одной стороны, противостояние целей, задач и содержания образовательной политики государства и общественных педагогических движений, отрицание общественно-педагогическим движением сотрудничества с государством; с другой стороны, этот период дает уникальный политико-образовательный опыт взаимодействия государства и общества.

Таким образом, в результате анализа внешних и внутренних факторов, актуализировавших проблему цели обучения, мы выявили зависимость содержания цели от социальных реформ, имевших место в рассматриваемый период, и ценностей, которые они реализовали. Социальная и культурно-историческая природа цели определили необходимость реконструкции для решения проблемы цели обучения в аспекте отражения в ней социальных реформ.

Анализ показал, что внешними факторами, влиящими на цель обучения, были: социально-экономические (экономическая и политическая многоукладность страны, индустриальный тип хозяйствования и т.д.); социально-культурные (культурная неоднородность общества, научные открытия в отечественной культуре и т.д.); социально-педагогические (создание народной школы, доступность всеобщего обучения, создание бессословной школы, активизация общественного движения, ликвидация массовой безграмотности и т.д.).

Отметим, что педагогика рубежа веков составляла органическое единство с социально-культурным контекстом и анализ ее невозможен вне исторических связей. Для Российской империи этого времени были характерны глубокие контрасты в экономических укладах, уровне жизни и образованности населения. С одной стороны, Россия в конце XIX - начале XX века была одним из центров мировой культуры, а с другой стороны, культура была оторвана от широких социальных слоев населения.

Поэтому, среди исследуемых факторов, преобладающее влияние на постановку цели обучения оказывали социально-культурные факторы. Это «равное для всех всеобщее обучение» (В.П. Вахтеров), это создание бессословной народной школы, которая рассматривалась как проводник национальной и

общечеловеческой культуры, деятельность передовых опытно - экспериментальных школ, внедряющих активные методы обучения.

Несоответствие образовательной системы требованиям времени вызвало к жизни общественно-педагогические движения. В центр общественного движения была поставлена «социальная тема», так как будущее страны не представлялось вне социального переустройства общества.

Государственные меры, общественно-педагогическая инициатива в вопросах осуществления всеобщего обязательного, доступного, бессословного образования свидетельствовала о том, что государство и общество понимало несоответствие уровня образования в стране требованиям, которые к нему предъявлялись.

Таким образом, социально-экономические факторы создавали необходимые условия для формирования педагогической реальности и предъявляют требования к образованию человека как субъекта различных видов деятельности. Социально-культурные факторы способствовали становлению человека как субъекта, который воспроизводит культуру в каждом новом поколении. Социально-педагогические факторы связаны с потребностями, возможностями человека, его способности к развитию и саморазвитию.

Внутренними факторами, влияющими на цель обучения, выступали идеи, концепции которые решают стоящие перед педагогической наукой проблемы. В педагогических исследованиях на первый план выходили дидактические проблемы, развивающие теории процесса обучения. Выделим ряд общих для них положений: гармоничное развитие личности; формирование познавательного интереса как важнейшего стимула образовательного процесса; взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся.

Таким образом, внешние и внутренние факторы неразрывно связаны между собой и представляли органическое единство, они активизировали внимание педагогов к вопросам образования, обучения и воспитания, в ряду которых

разрешение проблемы цели обучения стало бы вызовом времени как социального, так и культурного порядка.

§ 2 Педагогический идеал как источник цели обучения в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века

Задача параграфа состоит в реконструкции педагогического идеала как источника и основания цели обучения, сформировавшегося в конце XIX – начале XX века. Важность этой задачи определяется тем, что идеал является источником цели обучения и влияет на ее направленность и содержание цели (Г.Б. Корнетов). Как мы показали во втором параграфе 1 главы, содержание цели обучения определяет основные направления педагогической деятельности и включает в себя идеалы и ценности. Цель как структурный компонент педагогической деятельности существует не только как идеальное представление о результате учебно-познавательной деятельности, но и как ожидаемый результат учебной деятельности. Анализируя фактический материал, мы будем исходить из сформулированного выше положения и рассматривать идеал личности и общества как фактор, источник, детерминант цели обучения.

При решении поставленной задачи мы опираемся на исследования, в которых выявлена сущность педагогического идеала. Это исследования в области философии (И. Кант, Г.В. Флоровский, В.Е. Давидович, М.Ю. Билаонова и др.). В их трудах прослеживается взаимосвязь идеала и цели, деятельности и цели деятельности.

В рамках своей работы мы не будет анализировать позиции философов в отношении характера связи идеала, деятельности и цели деятельности. Нам важно зафиксировать саму связь.

Анализируя труды философов, мы выявили, что идеал представляет собой духовное образование, отражающее ценностные ориентации и приоритеты всего общества или отдельной личности.

Исследования в области педагогики, затрагивающие проблему «педагогического идеала» (Н.Н. Баркова, Б.С. Гершунский, Е.В. Кириллова, Г.Б. Корнетов, И.Д. Лельчицкий, Л.А. Степашко, Н.П. Юдина и др.) позволили определить нам содержательный смысл понятия «педагогический идеал» в контексте его связей с целью обучения.

В этих работах мы нашли положения, которые помогли нам решить сформулированную выше задачу.

Коротко повторим те положения, которые важны для понимания задачи, решаемой в данном параграфе.

Идеал – это образец, поиск которого сопряжен с духовным совершенством, к которому следует стремиться как к конечной цели педагогической деятельности.

Идеал опосредованно, через цель обучения, направленной на всестороннее развитие личности, включается в структуру познавательной деятельности.

В идеале воплощается стремление подготовить человека к выполнению социальных, профессиональных функций.

Приближение к идеалу будет являться достижением педагогической цели. Этот вывод сделан нами на основе анализа теоретических трудов философов, педагогов, исследовавших проблему идеала [182, с.131-132].

Для реконструкции педагогического идеала на рубеже XIX – XX веков, обратимся к теоретическим разработкам П.Ф. Каптерева (1849-1922), П.Ф. Лесгафта (1832-1909), В.П. Вахтерова (1853-1924), М.И. Демкова (1859-1939), Н.Ф. Бунакова (1837-1904). За каждым из них закреплен определенный научно-педагогический «статус», но объединяет их идея целостности природы ребенка.

Современные отечественные исследователи истории педагогики рубежа веков (Б.М. Бим-Бад, С.Ф. Егоров, Г.Б. Корнетов, Л.А. Степашко и др.) отмечают, что педагогическое знание в этот период осуществлялось в русле антропологических идей педагогики К.Д. Ушинского. Педагоги рассматриваемого периода изучали природу человека «как биологического, социального и культурного существа» (Л.А. Степашко) и развивали идею развивающего и

воспитывающего обучения как идею становления целостной гармонично развитой личности в педагогическом процессе.

В соответствии с новым взглядом на человека предполагалось переосмыслить и цели обучения, которые учитывали особенности личности ребенка и развитие его природы, а антропологические параметры цели были детерминированы «развитием природных сущностных сил человека» (Л.А. Степашко).

Антропологическая составляющая обладает очевидной значимостью для определения целей обучения и реализации идеала и детерминируется установками на понимание природы человека. Диалектика взаимосвязи идеала и цели обучения состоит в том, что они по своему содержанию и назначению дополняют друг друга. Педагогический идеал, сообразуясь с педагогической реальностью, интегрирует в себе представления: о цели образования (обучения, воспитания); о характере взаимодействия субъектов педагогического процесса; о педагогическом процессе и его назначении способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Педагогический идеал определяет не только содержание педагогической цели, но и содержание педагогической деятельности. В качестве детерминанта цели обучения идеал мог быть принят при условии соответствия его идеальным представлениям личности, педагогическим ценностям общества и государства, актуальным в данную эпоху.

Выбранная нами логика изложения соответствует содержанию и структуре педагогического идеала: мы раскроем представления о ценностях, на основе которых формировался педагогический идеал; о соотносимости целей обучения и педагогического идеала, о педагогическом процессе, результатом которого является реализация общественного (личностного) идеала.

Педагогический идеал, как мы показали в данном параграфе, – это педагогическая интерпретация общественного идеала, выработанного общественным сознанием эпохи. Он зарождается на основе ценностей и

«социально-культурного заказа» педагогике в конкретных исторических условиях.

Проекция общественного (личностного) идеала на педагогику делает возможным выявление педагогических ценностей эпохи.

Мы не будем подробно характеризовать ценности конца XIX - начала XX века, а только обозначим те из них, которые оказали наиболее существенное влияние на формирование социального и личностного идеала.

Сопоставив концепции названных ученых-педагогов по сущностным характеристикам, мы выбрали базовую для нашего исследования - Н.П. Юдиной. По ее мнению, на рубеже XIX-XX вв. педагогический идеал формировался на основе этико-педагогических, социально-педагогических и профессионально-педагогических ценностей [260, с. 197]. Этико-педагогические ценности касались в основном характера отношений личности и общества. Социальным и педагогическим идеалом была культурная, нравственно автономная, свободная и ответственная личность [221, с. 37]. Ведущий теоретик рубежа веков П.Ф. Каптерев считал социальность корнем «истинно гуманного, прекрасного и идеального в человечестве» и утверждал необходимость «укоренять в сознании юношей невозможность мыслить ни добро, ни красоту, ни идеалы вне социального» [104, с. 235].

Социально-педагогические ценности проявились в отношении школы и образования. В рассматриваемый период общественное и педагогическое сознание эпохи было обращено к школе как социально-культурному институту, в котором должно осуществляться развивающее и воспитывающее обучение, ориентированное на социальный и личностный идеал.

Анализируя состояние образования в России, педагоги конца XIX- начала XX века высказывали суждение, что школа может выполнить свое предназначение только в том случае, если она будет освобождена от давления государства. Так, П.Ф. Каптерев указывал на низкую педагогическую эффективность идеалов, предъявляемых государством, так как оно требовало от детей беспрекословного их принятия и преданности им, так как «государство в

лице официальной педагогики пренебрегало активностью детей как необходимым условием успешности педагогического процесса» [104, с. 209].

Профессионально-педагогические ценности связаны с областью педагогики как профессиональной деятельности. Определяющим в педагогической аксиологии стал профессионализм учителя, который рассматривался как условие успешной педагогической деятельности.

М.И. Демков считал, что реализация целей обучения, средства формирования личности могут стать действенными только тогда, когда они проявляются в деятельности учителя: «Правильное применение всех педагогических законов и правил зависит скорее… от понимания дела, энергии и воли, а значит, во многом зависит от того, кто, так или иначе пользуется этими правилами и законами, стало быть, от личности учителя» [71, с. 157]. Н.Ф. Бунаков воспитательные возможности процесса обучения связывал с личным примером учителя: «Живое отношение учителя к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников» [39, с. 163].

Итак, мы выяснили, что представления о педагогическом идеале формировались на основе системы ценностей эпохи. Ценностные предпочтения общественного сознания эпохи определяли устремленность педагогической мысли и практики к идеалу. Идеал представлял собой «интегральное выражение ценностей», культивируемых в обществе и предназначенных для передачи подрастающим поколениям.

Далее мы рассмотрим соотносимость «стратегической» цели обучения как гармоничного развития личности с педагогическим идеалом. Педагогический идеал может характеризовать значение конкретных качеств личности в процессе ее самореализации, что выводит на формулирование ее всестороннего и гармоничного развития как цели обучения.

Раскрывая сущность идеала, П.Ф. Каптерев определял его как «нечто образцовое, более или менее совершенное, взятое «вне саморазвивающейся

личности. «Идеал представляется до некоторой степени как нечто постороннее личности, хотя и указывает цель и образец усовершенствования ее» [104, с. 168]. П.Ф. Каптерев связывал проблему гармоничного развития личности как конечной цели обучения с понятием педагогического идеала.

Гармоничная всесторонне развитая личность – это, по мнению педагога, идеал в истории отечественного образования, заключающийся в целостности развития всех психических функций человека. Так как каждый взрослый, обучая или воспитывая ребенка, «обращается к целой личности учащегося, воздействует на всего человека, то думать, что «лицо, занимающееся обучением, только учит, обращается исключительно к одной умственной стороне и совсем не касается других сторон», и ошибочно, и «неудобно» [104, с. 547].

Следуя логике нашего изложения, в данной части работы мы раскроем представление об автономном педагогическом процессе (П.Ф. Каптерев), который является основой педагогического идеала.

Для понимания педагогического идеала конца XIX - начала XX века важны рассуждения ученого о педагогическом процессе, в котором осуществляется всестороннее самоусовершенствование личности в соответствии с педагогическим идеалом [105, с. 51]. У П.Ф. Каптерева разработка педагогического идеала выступала как методологическое требование к целесообразно организуемому педагогическому процессу.

Ученый различал внешнюю и внутреннюю стороны педагогического процесса. С внешней стороны это совокупность условий для развития ребенка. Внутреннюю сторону педагогического процесса П.Ф. Каптерев отождествлял с саморазвитием человека, в котором он различал развитие способностей в процессе приобретения знаний и усовершенствование как осознанное стремление к идеалу [108, с. 38]. Так как совершенствование человека соотносится с идеалом, а идеал обуславливается внешними факторами, то саморазвитие становится не только личной, но и общественной «сферой», а педагогический процесс «идеалосообразным».

Принцип идеалосообразности в интерпретации П.Ф. Каптерева предполагал определение идеалов и ценностей образования, установление соотношения их с педагогической и социальной действительностью. Он обуславливал педагогические цели общества по отношению к детям. Педагогический смысл идеала трактовался как перспектива и цель развития.

Педагог размышлял о достижимости целей, поставленных педагогическому процессу. «Саморазвитие организма, несомненно, совершается; оно может встречать разнообразные препятствия, устранение которых… находятся во власти человека» [105, с. 41].

«Усовершенствование личности, - по мнению П.Ф. Каптерева, - имеет три направления: 1) устранение препятствий с пути естественного развития сил (отрицательная сторона); 2) прямое положительное содействие правильному развитию наличных способностей (положительная сторона); 3) искоренение недостатков и насаждение ценных свойств (усовершенствование в тесном смысле) [105, с. 38-39].

Педагогический идеал раскрывал социально-культурное содержание педагогического процесса. По П.Ф. Каптереву он «заключает в себе три рода элементов: личные или субъективные, народные или национальные, и всенародные или общечеловеческие» [105, с. 68]. Ученый утверждал, что назначение педагогического процесса заключается в том, чтобы способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Личные идеалы выражают ценностные ориентации конкретного человека, который стремится к осуществлению своих личных целей. Но, в то же время, личные и общественные идеалы находятся в отношении взаимосвязи и взаимодействия. Общественные идеалы регламентируют общественно значимое поведение и выполнение человеком социальных ролей и функций.

Содержание педагогического идеала П.Ф. Каптерев передавал выражением «добрый общественник» «…сущность педагогического идеала выражается словами: добрый общественник…педагогический идеал, как все человеческое изменчив, но основа идеала, его общий облик общечеловечны и останутся теми

же всюду» [104, с. 198]. Суть доброго общественника проявляется в способности жить и работать совместно с другими людьми. «Совместная с другими работа не обозначает отказа своего личного «Я» и отдельных личных интересов, а требует согласия, гармонии стремлений отдельных личностей» [104, с. 194].

П.Ф. Каптерев выявил двойственность любого педагогического идеала - сочетание национальных особенностей и общечеловеческих представлений. «Личные педагогические идеалы, развиваясь на почве народных, могут принимать в своем развитии два главных направления: более узкое и более широкое. В первом направлении национально-личный педагогический идеал будет иметь склонность превратиться в сословный, а во втором - в общечеловеческий [105, с. 53].

В педагогический идеал входят также черты, обусловленные национальными особенностями данной культуры. Свойства национального педагогического идеала, по мнению П.Ф. Каптерева определяются тем, что «образование должно сообщить человеку такие вкусы, склонности, такую подготовку, чтобы он не чувствовал себя чужим ни в одном культурном обществе. Каждый образованный человек должен быть гражданином всего культурного мира» [107, с. 52].

Педагог считал, что самое важное в личности общечеловеческое, так как в людях больше общего, чем различного, поэтому педагогический идеал должен быть в своей основе общечеловеческим. «Идеал есть хотя и духовное, но живое и образное целое, воплощающее в себе желаемое и ожидаемое известным народом от своих сограждан, есть совокупность привлекательных ценных черт, есть совершенно определенная путеводная для жизни звезда» [104, с. 194].

Соединение общечеловеческих представлений об идеальном состоянии человека с национальными особенностями русского мировоззрения дает тот педагогический идеал, который может быть ориентиром в педагогической деятельности и источником цели обучения.

В рассуждениях о педагогическом идеале П.Ф. Каптерев обратился к личности педагога и пришел к выводу, что, с одной стороны, педагог должен быть

идеалом для своих воспитанников, а с другой стороны – этот личный идеал не может быть идеалом обязательным и общепринятым в данном обществе, т.е. не может выступать в качестве педагогического идеала.

Решение этого противоречия педагог видел следующим образом: «…мы можем утверждать, что каждый личный идеал в известной мере есть непременно общественный идеал и именно народный, составленный в духе той национальности, к которой принадлежит автор идеала [105, с. 52].

Так как совершенствование личности осуществляется по педагогическому идеалу, выражающему общественную направленность всего обучения, то развитие личности ребенка должно осуществляться самим ребенком в тесном взаимодействии с педагогом, который должен быть в состоянии создать все необходимые условия для этого развития.

Итак, педагогический идеал, по П.Ф. Каптереву, зарождается в национальном педагогическом самосознании конкретного народа, интегрирует в себе социально-педагогические цели обучения, предполагаемый результат образовательной деятельности в виде идеального образа индивида, социума, общественно-государственного устройства.

Педагог указывал на социальную природу педагогического идеала. Он утверждал, что педагогический идеал - это порождение социальной действительности, которая является объективной средой искусственно организуемого педагогического процесса.

Аналогичные вопросы рассматривал в своих трудах П.Ф. Лесгафт: «…Задача всякой гуманистической школы…состоит в возбуждении у молодого человека отвлеченного мышления и в выяснении правды и значения человеческой личности, и, кроме того, в сообщении умения (привычки) действовать в соответствии с выработанными им самим понятиями и идеалами» [145, с. 246-247].

Ученый размышлял над вопросом: почему в жизни так много отклонений от образа красивого, органично развитого человека? Он старался определить причины, мешающие человеку достичь духовного совершенства, предполагая, что такие возможности есть у каждого.

Концепция П.Ф. Лесгафта строилась на представлении о человеке как биологическом высокоорганизованном существе, способном к сознательному социально-культурному становлению. Опираясь на знание физиологии, психологии и философии, П.Ф. Лесгафт пришел к выводу, что целью обучения и воспитания должно стать «гармоничное всестороннее развитие деятельности человеческого организма» [144, с. 108]. «Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собой» [146, с. 252-253].

Вместе с тем, П.Ф. Лесгафт проводил различие между воспитанием и образованием. В область воспитания он включал нравственные качества человека и его волевые проявления; к области образования он относил систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие [144, с. 108].

Одной из центральных идей в педагогике П.Ф. Лесгафта занимает его представление об «идеально нормальной личности», которую необходимо развивать системой образования. «С точки зрения нормальных проявлений человека умственная и физическая деятельность человека должны быть в полном соответствии между собой…» [144 с. 106].

Исходя из представлений о неделимости процесса становления человека, ученый обосновывал единство физического и умственного развития. П.Ф. Лесгафт «физическое образование» наряду с «умственным образованием» рассматривал, с одной стороны, как органическую часть педагогического процесса, и с другой – как результат этого процесса.

Для описания сущности педагогического процесса ученый обратился к понятию «вочеловечение», которое предполагало приобретение знаний, развитие способностей, понимание своего назначения в жизни, готовность следовать сформированному идеалу.

В контексте представлений об образовании как «вочеловечении» результатом педагогического процесса признавалось приобретение такого качества, как мудрость. Мудрость, по мнению педагога, позволяет человеку

«содействовать возможности идеализировать общество, ближнего и даже дело, которым человек занят» [145, с. 175].

Для достижения этой цели необходим ряд благоприятных условий среды, семьи, школы и т.д.

Школа должна «будить мысль», содействовать развитию понятия о личности, должна приучать учеников проверять свои мысли и самостоятельно проявляться. Признавая за школой развитие характера ребенка, а не только умственное и физическое образование, П.Ф. Лесгафт утверждал, что соединение этих задач трудновыполнимо, так как для этого необходимо почти идеальное понимание и выполнение учителем своих обязанностей, приучить к самостоятельному контролю своих знаний.

Таким образом, педагогическая концепция П.Ф. Лесгафта исходит из целостности природы ребенка. Ученый акцентировал свое внимание на социально-культурных характеристиках, которые основывались на наследственных и врожденных признаках, а идеал сводился к достижению всесторонне развитой личности.

Дополняет рассуждения о педагогическом идеале концепция В.П. Вахтерова.

Его педагогическая концепция соответствовала идеалу научности того времени - позитивному знанию о природе человека. Основываясь на собственном знании педагогического процесса, В.П. Вахтеров смог сделать много ценных наблюдений, обобщений и выводов, которые обогатили теорию образования и обучения (С.Ф. Егоров).

Свою теорию, построенную на идее развития, В.П. Вахтеров назвал «эволюционной педагогикой», подчеркнув тем самым ее принципиальное отличие от концепций, которые обосновывали педагогический процесс, направленный только на передачу знаний.

В становлении человека большое значение педагог придавал его биологической природе. По мнению педагога необходимо научное изучение развития ребенка: «Для этого ребенок должен быть изучен и в биологическом, и в

психологическом отношении, притом в самом процессе его развития. Это должно быть изучение динамическое, а не только статическое» [44, с. 336].

Развитие ребенка, считал В.П. Вахтеров, происходит под влиянием внешних (социальных) и внутренних (физиологических и психологических) факторов: «Развитие ребенка является результатом этих двух факторов: во - первых, внутренних стремлений к развитию и, во-вторых, влияния окружающей среды» [47, с. 579].

Необходимо, считал педагог, внутреннее побуждение к обучению: «Новая педагогика не будет нуждаться ни в экзаменах, ни в дипломах, ни в наградах, ни в наказаниях и ни в каких внешних искусственных стимулах: она станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них» [44, с. 362].

Педагогический процесс, в котором реализуется идея развития, В.П. Вахтеров трактовал как помощь ребенку в развитии и саморазвитии, как процесс субъектно-объектного взаимодействия педагогов с учащимися и учащихся друг с другом. Для полноценного развития ребенка необходимо поощрять его стремление к самостоятельности. «Все - для гармонического развития нормальных природных задатков ребенка, соответственно со стремлениями ребенка к прогрессивному развитию, все добровольными усилиями ребенка, и ничего насилием» [44, с. 363].

Разработка В.П. Вахтеровым теоретико-педагогических вопросов была тесно связана с его общественной деятельностью. Он был сторонником всеобщего образования: «Конец XIX и начало XX века прошли и у нас под знаком «всеобщего обучения», - считал В.П. Вахтеров - …Наш идеал – равное для всех общее образование» [49, с. 72-73].

Таким образом, анализ творческого наследия В.П. Вахтерова в аспекте разработки педагогического идеала показал, что в педагогической концепции ученого просматриваются представления об идеале как всесторонне развитой личности, способной реализовать внутреннее побуждение к обучению и педагогическом процессе, способствующем развитию и самоопределению

ребенка, а задача учителя заключается в поощрении стремления ребенка к саморазвитию для его полноценного развития.

Для решения задач нашего исследования мы обратились также к педагогическим трудам М.И. Демкова. Он многие годы посвятил изучению педагогической мысли прошлого и положил начало систематической разработке истории русской педагогики как одной из важнейших отраслей знания. Направления мысли в решении вопросов о педагогическом идеале М.И. Демкова соотносятся с воззрениями П.Ф. Каптерева, который ставил личность ученика превыше всего.

По мнению М.И. Демкова деятельность, и в первую очередь педагогическая, невозможна без осознанного идеала, что «…никогда не было времени, чтобы педагогика работала без идеалов, но в различные времена и эпохи и идеалы были разные. Менялись люди, менялись обстоятельства, являлись и иные задачи, иные идеалы» [73, с. 43]. Человек, который живет и работает без идеала, делает дело «как попало». «Идеал – это тот светоч, который освещает деятельность человека и руководит всеми его начинаниями и предприятиями [69, с. 4], человек без идеала - то же, что архитектор без плана» [73, с. 42] - считал М.И. Демков.

Человек, утверждал ученый, развивается «сообразно его особенностям», и потому, если школа заботится об ученике, она должна и может обеспечить «полноту развития сил и нравственного совершенствования». В этом высказывании ученого мы видим стремление учесть «движение души» конкретного ученика через развитие естественных способностей и потребностей личности – к ее гармоничному развитию. Целью формирования целостной личности он считал развитие «человечности в человеке», совершенствование отношений между людьми.

Обучение ученый понимал как процесс, обусловленный социально-экономическими факторами, уровнем культурного развития общества, общечеловеческими духовными ценностями. По мнению М.И. Демкова, педагогический процесс «чтобы быть полным и всесторонним, должен принять во внимание идеалы разума, нравственного долга и деятельного добра, искусно

сочетать их и постараться вывести из них все педагогические законы и положения» [73, с. 241].

Теоретические положения М.И. Демкова несколько сужали сферу педагогической аксиологии. Если П.Ф. Каптерев внутреннюю сторону педагогического процесса усматривал «во всестороннем усовершенствовании личности», то М.И. Демков, анализируя процесс обучения, последовательно проводил идею о том, что «мерилом состояния культуры и педагогики в данное время, в данном обществе или государстве, - служит высота задач, предлагаемых для достижения идеалов Истины, Добра и Красоты» [73, с. 42].

Осуществление идеалов Истины, Добра и Красоты, возможны при воздействии на личность реальных факторов, к которым относятся семья, школа, общество и государство [73, с. 55]. Он подчеркивал, что знания для учащихся будут неполноценными, если они усваиваются формально, без понимания идеалов Истины, Добра и Красоты.

Вкладом М.И. Демкова в педагогическую аксиологию является и то, что он обосновал требование уважения к личности ученика, согласованного взаимодействия учителя и ученика. По мнению педагога «правильное применение всех педагогических законов и правил зависит скорее… от понимания дела, …а значит, во многом зависит от того, кто так или иначе пользуется этими правилами и законами, стало быть, от личности учителя» [71, с.157].

Нам представляется важной позиция М.И. Демкова в отношении разработки педагогического идеала, который утверждал, что развитие естественных способностей и потребностей личности ведет к ее гармоничному развитию, а идеалом педагогического процесса педагог видел в развитии «человечности в человеке». По его представлению именно педагог создает развивающую атмосферу образовательного процесса и развивает естественные способности ученика.

Существенный вклад в разработку понятия педагогического идеала как источника цели обучения внес Н.Ф. Бунаков. Он искал ответы на вопросы: к развитию каких качеств, стремлений и наклонностей должна направить свою

деятельность школа, во имя какого идеала она должна действовать. Для того чтобы ответ на эти вопросы был ясным, нужно было поставить впереди цель - идеал. «Идеалы никогда не теряли и не могут потерять значения и смысла в человеческой жизни, пока человек будет оставаться человеком…» [40, с. 157].

Анализ трудов Н.Ф. Бунакова в свете решения задач нашего исследования показал, что обучение как специально организованный педагогический процесс рассматривалось в двух аспектах: как качественное изменение человека и как деятельность учителя. В данной части своей работы мы покажем, как в результате учебно-воспитательной работы учителя в педагогическом процессе изменяется (совершенствуется) ребенок.

В своей работе «Школьное дело» (1875), обобщающей 30-летний опыт педагогической деятельности педагога, Н.Ф. Бунаков обосновал идею развивающего и воспитывающего обучения с позиций современной ему науки.

По его мнению, учебно-воспитательная работа должна быть направлена на то, что должно быть, «что возможно и желательно в интересах современной народной жизни, к созданию человеческого совершенства, как оно понимается в данное время и в среде данной народности, при господствующих народно-общественных идеалах и потребностях» [39, с. 96].

Воспитательные задачи соотносились с педагогическим идеалом личности и общества, идеал человека и общества определял и социально-культурное предназначение школы, которое заключалось в знакомстве ребенка с национальной и общечеловеческой культурой.

Педагог считал, что «чем отчетливее и благотворнее идеалы, господствующие в обществе, тем больше движения, нравственного достоинства, благородства, человечности в жизни, совершающейся под их влиянием. Эта постоянная изменяемость идеалов и делает их силою, которая не дает реальной жизни остановиться, застыть, замереть…» [40, с. 157].

Н.Ф. Бунаков определил средства влияния на учеников, которыми школа может пользоваться для достижения педагогической цели. Такими средствами, по

мнению ученого, являются содержание, характер процесса обучения и личность учителя.

Педагог подчеркивал, что обучение в школе должно иметь развивающий и воспитывающий характер и прослеживался приоритет воспитательных и развивающих задач над задачами образовательными. Путь к «вочеловечиванию» виделся педагогу в постепенном качественном совершенствовании личности. Целью обучения Н.Ф. Бунаков считал целенаправленное развитие интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности обучаемого.

В проблеме воспитывающего обучения Н.Ф. Бунаков выделял несколько аспектов. Прежде всего, он отмечал воспитательный потенциал учебного материала. Следующий, по мнению педагога, аспект заключается в целенаправленном, организованном влиянии на личность воспитанника. Высоко оценивая самостоятельность учащихся, ведущую роль в достижении идеала педагог придавал личности учителя. Вслед за К.Д. Ушинским Н.Ф. Бунаков обращал внимание на роль учителя в учебно-воспитательном процессе. Он писал: «…живое отношение учителя к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников» [40, с. 163].

Присутствие в школе хорошего учителя, по мнению Н.Ф. Бунакова, имеет глубокое психологическое обоснование, связанное с естественной склонностью детей к подражанию. «Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, - ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи» [40, с. 163].

Задача учителя состоит в том, указывал педагог, чтобы «поселять в душах своих учеников задатки возвышенных, живучих и благотворных идеалов и через своих учеников проводить их в жизнь» [40, с. 158].

Н.Ф. Бунаков пришел к выводу о том, что необходимы целенаправленные организованные влияния на личность ученика в школе.

Таким образом, Н.Ф. Бунаков идеал личности видел во всесторонне развитом человеке, путь которого к «вочеловечиванию» виделся педагогу в качественном совершенствовании личности. В его трудах отчетливо прослеживался приоритет воспитательных и развивающих задач над задачами образовательными. Ведущую роль в достижении идеала Н.Ф. Бунаков придавал личности учителя, который развивает стремление ученика к деятельности, и тем самым способствует его развитию.

Основываясь на представлении о роли и месте идеала в структуре и содержании цели обучения, базируясь на исследованиях природы идеала, на исследованиях в области педагогической аксиологии, мы проанализировали позиции ведущих дидактов конца XIX – начала XX века в аспекте педагогического идеала.

Результаты анализа нами представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Педагогический идеал как фактор и источник разработки цели обучения в концепциях отечественных педагогов

Ученые - педагоги	Основные концептуальные положения		
	Идеал личности	Идеал педагогического процесса	Роль учителя
П.Ф. Каптерев	Гармонично всесторонне развитая личность, качества которой соответствуют социальному и личностному идеалу эпохи	Автономный педагогический процесс, сочетающий в себе национальные особенности и общечеловеческие представления, и социально-	Быть идеалом для своих учеников и создавать все необходимые условия для их развития

		культурное содержание педагогического процесса	
П.Ф. Лесгафт	Гармонично всесторонне развитая личность, совершенствование мудрости	Единство физического и умственного развития как «идеально нормальной личности»	Приучить к самостоятельному контролю знаний и развить самостоятельность ученика
В.П. Вахтеров	Гармонично всесторонне развитая личность	Педагогический процесс, способствующий развитию и самоопределению ребенка	Помочь ребенку в развитии и саморазвитии, поощрять его стремление к самостоятельности
М.И. Демков	Гармоничное развитие личности, которому способствовало осуществление идеалов Истины, Добра и Красоты	Направлен на развитие «человечности в человеке»; развитие естественных способностей и потребностей личности к ее гармоничному развитию	Развить естественные способности и потребности ученика

Н.Ф. Бунаков	Всесторонне развитый человек, «вочеловеченная» личность, развита интеллектуально и физически	Приоритет воспитательных и развивающих задач, которые соотносились с идеалом личности и общества над образовательным и задачами	Формировать у школьников «задатки возвышенных… и благотворных идеалов», развивать стремление школьника к деятельности и способствовать его развитию

Сопоставление идей отечественных педагогов рубежа веков в отношении педагогического идеала показало, что педагогический идеал разрабатывался в трех направлениях:

- личность ученика, соотносимая с идеалом времени;

- идеальный педагогический процесс, способствующий становлению востребованной личности;

- личность учителя, создающая условия для развития ученика.

В рамках общих рассуждений о педагогическом процессе высказываются суждения о педагоге, способном установить паритет личностных стремлений и внешней заданности. Личность педагога как составляющую педагогического идеала мы рассмотрим в третьей главе диссертации.

Общим в их концепциях ведущих дидактов рубежа веков выступало представление об идеале как всесторонне развитой личности и педагогическом процессе, способствующем развитию и самоопределению ребенка. Гармоничная всесторонне развитая личность предполагала целостность развития всех психических функций ребенка, это единство социальных, культурных, психофизиологических характеристик ребенка; это умственно и нравственно

развитый, «истинно образованный» человек, способный к «самоусовершенствованию». Все это представляет собой педагогическую интерпретацию общественного идеала, выработанного общественным сознанием эпохи, который зарождался на основе ценностей и «социально-культурного заказа» педагогике в конкретных исторических условиях.

Вторая составляющая педагогического идеала, как мы сказали выше, педагогический процесс, в пространстве которого особая роль принадлежит педагогу.

Анализ показал, что педагогический идеал определяет не только содержание педагогической цели, но и содержание педагогической деятельности. Однако для реализации цели необходимо, чтобы она была принята субъектом и соответствовала личным представлениям самого человека – педагогом и учащимся.

Идеал мог быть принят при условии соответствия его идеальным представлениям личности, педагогическим ценностям общества и государства, актуальным в данную эпоху. Сообразуясь с педагогической реальностью, он интегрирует в себе представления: о цели образования (обучения, воспитания); о характере взаимодействия субъектов педагогического процесса; о педагогическом процессе и его назначении способствовать реализации общественного (личностного) идеала.

Поиск оптимального соотношения между внешними условиями (влиянием государства, общества и личности на цель обучения) и свободой педагогического процесса привели к тому, что доминантой в педагогическом идеале стало представление об автономии педагогического процесса.

Автономия педагогического процесса заключалась в «идеалосообразном усовершенствовании личности» (П.Ф. Каптерев); целью обучения было систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт); понимание идеалов Истины, Добра и Красоты как усвоение полноценных знаний и гармоничного развития личности (М.И. Демков). Основные концептуальные положения выдающихся ученых о неразрывной связи гармоничного развития личности и цели обучения как целенаправленного развития

интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности мы рассмотрим в 3 параграфе 2 главы.

Педагогический процесс создавал пространство становления свободной личности и включал в себя деятельность учителя, а также развитие и усовершенствование ребенка. Обращение к понятию «усовершенствование» связывает развитие способностей с социально-культурным, личностным и общественным идеалом. Педагогический процесс способствовал оптимальной организации познавательной, ценностно-ориентированной, практико-преобразовательной деятельности учащихся и создавал условия, позволяющие раскрыться индивидуальности, активности и самостоятельности личности.

Мы пришли к выводу, что педагоги рассматриваемого периода развивали идею развивающего и воспитывающего обучения как идею становления целостной гармонично развитой личности в педагогическом процессе.

Путь к развитию интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности виделся педагогам в постепенном качественном совершенствовании личности, а не в приобретении конкретных знаний, умений и навыков. Развивающее и воспитывающее обучение предполагало приобретение знаний, развитие способностей, понимание своего назначения, готовность следовать идеалу.

Таким образом, проведенный в рамках проблемы нашего исследования анализ показал, что педагогический идеал, сообразуясь с педагогической реальностью, интегрировал в себе представления о всесторонней развитой личности как конечной цели обучения; о педагогическом процессе, ориентированном на общечеловеческие ценности и связывающим развитие способностей ребенка с личностно-общественным идеалом.

Сделанный вывод позволяет перейти к решению следующей задачи исследования – теоретическому анализу содержания структурных компонентов цели обучения в разработках дидактов рубежа XIX-XX веков.

§ 3 Разработка содержания структурных компонентов цели обучения отечественными педагогами конца XIX - начала XX века

Задача данного параграфа заключается в анализе дидактических разработок цели обучения отечественными педагогами конца XIX - начала XX века. Поставленную задачу мы будем решать, опираясь на положения, имеющие значение методологических для нашего исследования. Они подробно раскрыты нами во втором параграфе 1 главы; здесь мы коротко сформулируем тезисы, необходимые для решения поставленной задачи:

Структурными компонентами цели обучения являются когнитивный, деятельностный, ценностный компоненты, каждый из которых может быть описан разными терминами (см. 2 параграф 1 главы).

Цель обучения социально и личностно детерминирована и выражает педагогический идеал. Педагогический идеал рассматриваемого периода включал идеал личности и идеал педагогического процесса. Первый его компонент определял результат процесса обучения, в то время как второй – задавал аксиоматические границы пространства достижения цели и указывал на роль педагога в целеполагании и целереализации.

Идеал личности, определявший содержание педагогического результата и цели, соотносился с идеалом гармонично развитой личности. Такой признавалась личность, достигшая целостного развития всех психических функций, гармонии социальных, культурных, психофизиологических характеристик, занимавшая активную социальную позицию.

Источниковедческую базу исследования составили концепции ученых, которые мы будем рассматривать в такой последовательности: концепция П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, Н.Ф. Бунакова и М.И. Демкова. Последовательность определяется их ролью в разработке цели обучения и с учетом общностью исходных положений: их объединяет обращение к проблеме цели обучения в русле антропологических идей педагогики К.Д. Ушинского.

Мы обращаемся к трудам этих педагогов, так как именно они разрабатывали научные основы дидактики как теории образования и внесли наибольший вклад в дидактику. Особенностью трудов выдающихся дидактов было то, что они обращались в сопредельные области научного знания и исследовали дидактические проблемы методами, удовлетворяющими общенаучным требованиям своего времени (С.Ф. Егоров).

На следующем этапе мы представим совокупность положений цели обучения теоретико-концептуального уровня и ее структурно-содержательных компонентов.

Вклад П.Ф. Каптерева в разработку концепции цели обучения мы будем анализировать на основе его трудов («Дидактические очерки», «Педагогический процесс», «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели»), ориентируясь на структуру цели, выявленную нами во втором параграфе 1 главы.

Необходимо отметить, что П.Ф. Каптерев не разрабатывал специально вопрос о цели обучения и его взгляды на цель обучения нам предстоит извлечь из его общедидактических работ, в которых он описывал ожидаемый результат, поэтому основной вид деятельности для нас – интерпретация трудов педагога.

Исследование будет осуществляться с учетом связи между направлением развития учащегося и уровнем реализации педагогической цели (усвоение, применение, оценка). Мы ориентируемся также на структуру цели, которая нами показана во втором параграфе 1 главы.

Выбранный нами инструмент позволяет анализировать цель обучения как многоуровневый компонент педагогического процесса, определяющий уровни усвоения, применения и оценки, которые отражают не только уровни когнитивного, деятельностного, ценностного развития, но и личностного развития учащихся.

В своих работах П.Ф. Каптерев раскрывает смысл важнейших педагогических понятий «педагогический процесс» и «образовательный процесс», и содержание цели обучения рассматривается как элемент длительного «педагогического процесса».

Педагогический процесс П.Ф. Каптерев рассматривает как «… систематической помощи саморазвитию организма и всестороннее

усовершенствование личности в мере ее сил и сообразно социальному идеалу...». Отсюда следует, что он и есть «всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил сообразно социальному идеалу» [104, с. 179].

Ученый различал внешнюю и внутреннюю стороны педагогического процесса. С внешней стороны это создание условий, в которых будет происходить качественное изменение человека, успех которого зависит как от материальных, так и нематериальных факторов. К последним он отнес представление об идеале, условия среды, личностные особенности учителя. Внутреннюю сторону П.Ф. Каптерев отождествлял с саморазвитием человека, в котором различал развитие способностей в процессе приобретения знаний и усовершенствование личности как стремление к идеалу [105, с. 38].

«Усовершенствование» П.Ф. Каптерев связывает с развитием способностей с социально-культурным, личностным и общественным идеалом. Это позволяет нам сделать вывод, что обучение в трактовке П.Ф. Каптерева – это становление «истинно образованного человека».

При таком понимании сущности обучения и воспитания учитываются три важных фактора: естественные, природные особенности ребенка, социальный идеал (представление данного общества об идеальном состоянии человека) и воспитание, как необходимое условие усовершенствования такого идеального состояния.

Для более полного выявления цели обучения в рамках анализа концепции П.Ф. Каптерева мы обратимся к тем работам ученого, в которых рассматривается соотношение формального и материального образования.

Верный своему принципу - опираться в теоретическом анализе на природные процессы саморазвития человека - ученый исходил из естественных человеческих потребностей: теоретической – понять среду, в которой приходится жить, и практической – подготовиться к жизни и профессиональной деятельности [100, с. 368].

Удовлетворяя эти потребности, человек приобретает знания (материальное образование) и развивает ум (формальное развитие), а школа призвана педагогически целесообразно организовывать эти процессы саморазвития.

При таком подходе обучающийся, приобретая знания, одновременно развивается интеллектуально «таким путем, чтобы у него по окончании воспитательного периода были силы и искусство самому, самостоятельно приобретать знания и приспособляться ко всякому жизненному положению» [104, с. 371].

Ученый считал, что обучение должно ориентировать учащихся на критическую переработку фактических данных, а не «простое собирание и накопление разнообразных знаний, поглощение умом громадного фактического материала» [104, с. 386]. Такая задача обеспечивается при помощи методов обучения, о которых мы будем говорить ниже.

П.Ф. Каптерев сделал вывод, что методы обеспечивают результат, если ориентированы на «умственную сторону учащихся» [104, с. 584]. Следовательно, педагогический результат достигается, если цель, содержание учебного материала и способ его освоения существуют в единстве.

В аспекте реализации идеала и достижения цели наиболее приемлем такой метод, который обеспечивает освоение и развитие. «Знание не только разлагается на элементы, но и сообщается история происхождения знания, показывается, как знание возникло и развилось [104, с. 575].

П.Ф. Каптерев считал, что дробление знания без сопровождающего его синтеза вредит не только самому знанию, не давая целостного взгляда на него, а только в последовательном порядке его различные стороны и части; но «вредит вообще связности и цельности мышления, удручая его мелочами, отдельными фактами и мыслями» [106, с. 63].

Итак, мы изложили взгляды П.Ф. Каптерева в отношении возможного результата обучения. Как мы показали в 1 параграфе 1 главы, цель и результат взаимосвязаны и взаимообусловлены. Если цель – это проекция в будущее, то результат – это осуществленный проект. Такая зависимость дает нам возможность

восстановить взгляды П.Ф. Каптерева на цель обучения на основе анализа его суждений о возможном результате.

Как видно из изложенного, работы П.Ф. Каптерева содержат дескриптивное описание цели и не содержат четких ее формулировок, тем не менее в анализируемых текстах раскрыта сущность всех компонентов цели и в редуцированном виде педагог расписывает уровни реализации цели.

П.Ф. Каптерев описал когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты цели обучения, которые соотносятся со структурно-содержательными компонентами цели, описанными в современной науке.

Во-первых, когнитивный компонент цели обучения предполагает способность учащихся овладевать знаниями и умениями в познавательной и практической деятельности; во-вторых, деятельностный компонент предполагает способность самостоятельного получения знаний и их применения; и в – третьих, ценностный компонент содержит отражение представлений о «совершенном идеальном человеке», который сочетает в себе человеческую природу в непосредственной связи с обществом.

Когнитивный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в готовности выполнять конкретные мыслительные операции и учебные действия, соотносится с интеллектуальным развитием учащихся. Интеллектуальное развитие учащихся ученый связывал с идеей самостоятельности школьников в познании. Знания, умения и навыки, которыми овладевают учащиеся, обеспечивают результат в том случае, если ориентированы на «умственную сторону учащихся».

Стимулирование мыслительной активности школьников в процессе усвоения ими учебного материала, по мнению П.Ф. Каптерева, дает возможность учащимся овладевать конкретными знаниями, умениями и навыками на разных уровнях познавательного опыта. Когнитивный компонент выступает как средство деятельностных умений учащихся.

В концепции П.Ф. Каптерева деятельностный компонент цели обучения проявляется в умении самостоятельно получать знания, а также владеть и распоряжаться полученными знаниями и умениями.

П.Ф. Каптерев, анализируя учебно-познавательную деятельность учащихся по приобретению знаний, сделал вывод, что получение знаний не составляет конечной цели обучения, конечной целью должно быть умение самостоятельного получения знаний и их применения в учебном и внеучебном процессе. Только самодеятельность и активность, по мнению ученого, могут способствовать развитию самосознания, стремлению к «самоусовершенствованию», становлению творческого, «истинно образованного человека».

Существует связь умственного развития и познавательной активности самих школьников. Наличие познавательного интереса и «напряжение умственных сил», по утверждению педагога, приводят к тому, что познавательная активность учащихся побуждает их к самостоятельности, т.е. определяющим становилось не столько умение воспроизводить полученные знания, сколько способность пользоваться знаниями в различных практических ситуациях.

Анализ показал, что в концепции П.Ф. Каптерева описаны два уровня деятельностного компонента цели: это, прежде всего, репродуктивный (т.е. умение школьников воспроизводить знания, умения) и творческий, подразумевающий творческую познавательную активность, способность учащихся самостоятельно применять полученные знания в практической деятельности.

Ценностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в закреплении системы ценностей учащихся, представлении об идеальном человеке, соотносится с идеей саморазвития и «усовершенствования» человека в концепции П.Ф. Каптерева.

По мнению П.Ф. Каптерева, реализация структурных компонентов цели обучения может проходить с разной степенью, и проявлением ее является тот или иной уровень развития учащихся. Описанные им уровни соотносимы с теми, которые в современной дидактике описаны как «уровень усвоения», «уровень применения», «уровень оценки» [27].

Уровень усвоения соотносится в работах П.Ф. Каптерева, с тем, как запоминается и воспроизводится материал учащимися. «Основательное усвоение» возможно только при изучении самого процесса познания, который приводит к

конечному результату; с единством мыслительных и практических действий, побуждающих ребенка к самодеятельности и взаимосвязью социокультурных и психофизических его свойств.

Уровень применения знаний включает цели, предполагающие формирование прикладных умений учащихся по использованию знаний, умение пользоваться прежними знаниями при усвоении новых; умение распоряжаться знаниями и включение учащихся в самостоятельный поиск новых знаний.

Уровень оценки предполагает стимулирование мыслительной активности школьников, возможность овладеть соответствующими знаниями, умениями и навыками. Этот уровень предполагает развитие и саморазвитие учащихся в процессе обучения и воспитания, как осознанное стремление к идеалу в соответствии со своими индивидуальными возможностями и включает в себя понятие о «совершенном идеальном человеке» в непосредственной связи с обществом.

Таким образом, проведенный в рамках темы нашего исследования анализ концепции П.Ф. Каптерева показал, что содержание цели обучения рассматривается как элемент длительного «педагогического процесса», а педагогический результат достигается, если цель, содержание учебного материала и способ его освоения существуют в единстве.

Концепция П.Ф. Лесгафта основывается на представлении о целостной природе человека и на развитии его психических сил в процессе взаимодействия с окружающим миром. Общей целью обучения, по его мнению, должно стать всестороннее развитие деятельности человека. Педагог утверждал, что существует «тесная связь…между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением, с другой, что показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе» [145, с. 114]. В этом положении выражается закон гармонии, сформулированный П.Ф. Лесгафтом.

Для более полного обоснования цели обучения в концепции П.Ф. Лесгафта мы обращаемся к трудам ученого («Психология нравственного и физического

воспитания», «Семейное воспитание ребенка и его значение»), в которых он рассуждает о двух направлениях образовательного процесса - о воспитании и обучении.

Различия между воспитанием и обучением определяются направленностью и содержанием знания: если знания располагаются в области отношений, то это – процесс воспитания; если в области научного знания – это процесс обучения. Между этими двумя процессами четкого разграничения П.Ф. Лесгафт не проводил. Целью воспитания он считал формирование нравственных и волевых качеств, а целью обучения – умственное, эстетическое и физическое развитие.

Обучение, обеспечивающее развитие и воспитание ребенка, П.Ф. Лесгафт считал ведущим видом деятельности. Воспитывающее обучение, по утверждению П.Ф. Лесгафта, должно содействовать развитию мудрого человека, который может предвидеть последствия своих действий, выяснять причинную связь наблюдаемых явлений, вырабатывать в себе идейного человека, чтобы в жизни руководствоваться высокими идеалами. Именно мудрость, по мнению ученого, приводит «в причинную связь его размышления и действия» …» [145, с. 456].

В своей концепции П.Ф. Лесгафт опирался на естественнонаучные представления о человеке. «Только при гармоничном развитии всех органов организм человека в состоянии совершенствоваться…» [145, с. 107]. Следовательно, умственное развитие, по мнению ученого, возможно только при определенном развитии «органов высших чувств».

Центром педагогического учения П.Ф. Лесгафта является представление о взаимосвязи умственного и физического развития человека в их единстве. «Всякое одностороннее развитие непременно разрушит гармонию в образовании и не создаст условий для развития цельного человека» [145, с. 248].

Для достижения цели обучения, считал ученый, необходимо чтобы умственная и физическая деятельность соответствовали друг другу, и только в этом случае будут созданы условия для умения анализировать, сравнивать, наблюдать получаемые извне впечатления и сознательно относиться к своей деятельности.

Анализируя педагогическую концепцию П.Ф. Лесгафта, мы обнаружили, что целью обучения, как и П.Ф. Каптерев, он признавал организованное саморазвитие, базирующееся на самостоятельности и активности ребенка. «Необходимо, чтобы он сам приискал себе занятия, непременно сам распределял их и распоряжался своим свободным временем» [145, с. 125]. Ученый считал, что целью умственной и физической деятельности является способность ребенка самостоятельно мыслить, «работой поддерживать мысль и работой проверять ее».

Образовательная концепция П.Ф. Лесгафта гармонично соотносится с культурно-педагогическим контекстом времени (Н.П. Юдина). Постепенное появление социально-культурных характеристик, основывающихся на наследственных и врожденных признаках, он назвал «вочеловечивание», которое предполагало приобретение знаний, развитие способностей, формирование представлений о смысле жизни в свете выработанного идеала. Этот процесс включает в себя три группы элементов: знания, способность к волевой саморегуляции и представление о смысле жизни.

Социально-культурные характеристики личности (знания, способность к волевой саморегуляции и представление о смысле жизни), описанные П.Ф. Лесгафтом, соотносятся со структурно-содержательными компонентами цели, рассмотренными нами во втором параграфе 1 главы.

Когнитивный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в усвоении знаний, развитии наблюдательности, познавательного опыта, умения логически рассуждать и самостоятельно вырабатывать с опорой на практику «научные истины», приобретает воспитывающий и развивающий характер и соотносится с интеллектуальным развитием учащихся.

Сущность интеллектуального развития ученый видел в реализации способности сознания к аналитической деятельности. Самостоятельность ребенка в обучении, по мнению педагога, дает возможность выделить из полученных знаний главное и основное. Педагог считал: «Усвоение одних лишь готовых знаний допускает только повторение выученного так, как оно было воспринято. Такое

непосредственного усвоение развивает только стадность и … не допускает никаких творческих проявлений лица…» [145, с. 247 - 248].

Целью обучения становится не только овладение знаниями, но и понимание приобретенных знаний для практической деятельности. Самый легкий путь освоения знаний – это заучивание, более сложный – мыслительная деятельность, умение рассуждать, думать, анализировать.

Деятельностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в развитии физических и психических качественных изменений в ребенке, соотносится со способностью к волевой саморегуляции и саморазвитию.

Целью обучения должно быть не только умение сознательно сравнивать, изучать, обобщать получаемые ощущения и впечатления, делать соответствующие научные выводы, но и сознательно относиться к своим действиям и поступкам. Ученый считал, что если волевые качества развиты недостаточно, ребенок теряет интерес и к умственной деятельности.

Ценностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в сравнении, сопоставлении получаемых впечатлений, соотносится в трактовке П.Ф. Лесгафта со сформированным представлением о смысле жизни.

Целью обучения выступает формирование воли, нравственности и других чувств, подготовка ребенка к жизни и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Качество изменений ребенка определялось единством личностного и социально-культурного становления как человека мудрого, обладающего этико-культурными и психо-волевыми особенностями.

Таким образом, проведенный в рамках проблемы нашего исследования анализ концепции П.Ф. Лесгафта показал, что целью обучения является гармоничное физическое и умственное развитие ребенка.

В концепции П.Ф. Лесгафта прослеживалась идея становления человека мудрого, обладающего этико-культурными и психо-волевыми особенностями, способного не только овладевать знаниями, но и применять приобретенные знания в практической деятельности.

Умственная и физическая деятельность его способствует умению самостоятельно мыслить, умению сознательно сравнивать, изучать, обобщать получаемые ощущения и впечатления, делать соответствующие научные выводы и сознательно относиться к своим действиям и поступкам.

В.П. Вахтеров – педагог, общественный деятель, был сторонником всеобщего образования, и это нашло отражение в его педагогических взглядах на цель обучения. Для выявления его взглядов мы обращаемся к тем трудам, в которых изложены взгляды на процесс и назначение обучения («Нравственные вопросы и начальная школа» (1898); «Наши методы преподавания и умственный паразитизм» (1901); «Предметный метод обучения» (1907); «Основы новой педагогики» (1913)).

Педагог рассматривал обучение и воспитание как предпосылки развития общества и условия максимального развития личности ребенка, реализации его природных способностей. Опираясь на естественнонаучные трактовки развития, В.П. Вахтеров разработал педагогическую теорию, которую назвал «новой педагогикой», «эволюционной», которая, по замыслу, «...станет культивировать только внутренние стимулы, вытекающие из естественного стремления к развитию, и основываться только на них» [44, с. 362]. Цель ее в том, чтобы «…изучить ребенка, изучить направление его стремлений к развитию, узнать его наследственные свойства и силы и помочь их развить, и создать благоприятную обстановку для развития всех его здоровых стремлений» [47, с. 139].

Педагог считал, что в развитии отражается инстинктивное стремление человека к изменениям. «Стремление к развитию, проявляющееся раньше сознательного и личного опыта, само по себе бессознательно и дано нам с первого же момента нашей жизни еще в зародышевой клетке» [47, с. 293]. Поэтому, утверждал В.П. Вахтеров, важно устранить все препятствия на пути этого стремления.

Все изменения в ребенке В.П. Вахтеров соотносил с влиянием «организма» и среды и связывал с внешними (социальными) и внутренними (физиологическими и психологическими) факторами и показал механизм их взаимосвязи через способности и потребности ребенка.

Стимулом к развитию способностей ученый называл удовольствие и страдание. В.П. Вахтеров считал, что развивает та деятельность, которая приносит удовольствие и лежит в основе сложных интеллектуальных умений. «Образование всякой связи…всякий анализ, например, выделение из какой-нибудь общей картины отдельных признаков, происходит лишь постепенно и лишь только путем целесообразных упражнений» [47, с. 322].

По мнению В.П. Вахтерова, инстинктивное стремление человека к развитию обеспечит способность осознанно совершенствовать себя: «человек – активно саморазвивающаяся личность, он творец самого себя, и дело воспитания сделать это самотворчество прогрессивным» [47, с. 290].

Вторым основанием развития В.П. Вахтеров назвал потребности. Когда потребности определились, а способности развились, начинается поиск «призвания» (В.П. Вахтеров). В поисках призвания люди «ищут лучшие условия для развития, применения и выражения своих преобладающих способностей и стремлений» [47, с. 252]. Выявленное призвание становится источником развития, так как в человеке заложено сознательное стремление к достижению совершенства.

Исходя из идеи развития, педагогический процесс В.П. Вахтеров трактовал как помощь ребенку в саморазвитии и самовоспитании. Ведущим видом деятельности он называл обучение, способствующее развитию ребенка и в процессе которого происходит его качественное изменение. Педагог на своем многолетнем опыте убеждался в исключительной важности умения ученика делать выводы, пользоваться приемами научного исследования, критически мыслить. Поэтому цель обучения, утверждал В.П. Вахтеров, заключается в том, чтобы «внести в эти процессы свою долю света, заимствуя его из опыта науки, упрощая ее приемы и методы до степени развития учеников, сделать эти приемы путем повторений…» [47, с. 388].

Ученик должен собственными усилиями открыть и изобрести то, что было открыто и изобретено до него. При этом он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, изобретать, экспериментировать, обобщать. В концепции В.П. Вахтерова нашла отражение и

идея индивидуального обучения, направленная на своевременное выявление интересов, способностей и наклонностей ребенка.

В отличие от П.Ф. Каптерева, В.П. Вахтеров рассматривал самодеятельность ребенка как стимул к его внутренним потребностям и запросам. В целях развития сознательности детей В.П. Вахтеров рекомендовал поощрять самостоятельную работу учащихся, их самодеятельность и активность, вводить в обучение элементы исследования.

Изложив взгляды В.П. Вахтерова на процесс обучения, мы можем систематизировать их в соответствии с компонентами цели обучения.

Анализ показал, что ум, чувства и воля в познавательной деятельности присутствуют одновременно как «три взаимосвязанных звена одной цепи», «три силы в одном соединении» [44, с. 72]. При этом обучение должно строиться так, чтобы главенствующая роль всегда принадлежала первой из них – уму. В.П. Вахтеров указал на необходимую связь между сознанием, волевой деятельностью и эмоциональным состоянием, чем обозначил сложную структуру цели обучения, соотносимую в основных чертах со структурно-содержательными компонентами цели, представленными нами выше как инструмент для анализа историко-педагогического опыта.

Раскроем эту связь.

Когнитивный компонент цели обучения, по мнению педагога, достигается в познавательной деятельности, которая «возбуждается природной любознательностью, интересом к предмету изучения», соотносится с интеллектуальным развитием учащихся. Учащиеся, сознательно и осмысленно усваивающие знания, обретают умение анализировать, обобщать, наблюдать, сравнивать, классифицировать различные факты. Обретенные знания, по мнению В.П. Вахтерова, пробуждают в ребенке стремление к познанию и способствуют развитию его индивидуальных способностей.

Деятельностный компонент цели обучения заключается в освоении ребенком умений пользоваться приемами научного познания, экспериментировать, предполагает, по мнению В.П. Вахтерова, развитие способности ребенка к волевой

саморегуляции. Для этого необходимо применение разнообразных упражнений, развивающих моторные функции ребенка. Этому способствует применение на начальных этапах обучения рисования как естественного и понятного ребенку занятия, постепенно переходящего в письменные работы. Именно применение письменных работ заставляет ученика думать, понимать и сравнивать, обеспечивая сознательность при их выполнении.

Ценностный компонент цели обучения проявляется в развитии нравственного чувства, что, по мысли В.П. Вахтерова, заключается в осознании человеком своей возможности прожить жизнь «для ближних, для родины, для людей», соотносится с эмоциональным состоянием в концепции В.П. Вахтерова. Следовательно, обучение должно способствовать формированию нравственности, подготовке ребенка к жизни в обществе и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития.

Таким образом, представления В.П. Вахтерова о цели обучения базировались на учении о развитии: человек, развиваясь, как представитель биологического вида, одновременно социализируется. Педагогический процесс оказывает помощь ребенку в его саморазвитии и самовоспитании.

Н.Ф. Бунаков являлся ярким сторонником идеи воспитывающего обучения, что оказало влияние на его представления о цели обучения.

Для анализа концепции Н.Ф. Бунакова в аспекте цели обучения мы обратились к его работе «Школьное дело», обобщающей 30-летний опыт деятельности педагога и обосновывающей идею воспитывающего обучения с позиций достижений современной ему науки.

Как мы говорили выше, цель обучения соотносилась с идеалом личности и общества. По утверждению педагога, обучение в школе «должно проникаться…широко воспитательным, гуманным характером» [40, с. 136]. В воспитывающем обучении прослеживался приоритет воспитательных и развивающих задач над задачами образовательными, ярко выраженная направленность на всестороннее развитие человека, полное «очеловечивание» личности.

Путь к «очеловечиванию» виделся в постепенном совершенствовании личности, поэтому целью обучения для Н.Ф. Бунакова было целенаправленное развитие интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности обучаемого и подготовка его «к разумной, человеческой жизни». «Человек, - писал Н.Ф. Бунаков, - по природе своей – организм…мыслящий, чувствующий, желающий и способный к бесконечному умственному и нравственному совершенствованию»… [40, с. 150].

Для успешного обучения, по мнению Н.Ф. Бунакова, необходим ум, «дисциплинированный волей». «Если предмет, к которому мы хотим привлечь внимание наших учеников…не возбуждает в них интереса и удовольствия, то нам едва ли удастся вызвать в них волевые усилия для сосредоточения на этом предмете, следовательно, мы не способствуем развитию волевого качества ума», - отмечал Н.Ф. Бунаков [40, с. 148]. Следовательно, обобщал педагог, о воспитывающем обучении можно говорить тогда, когда реализуются соответствующие учебные и воспитательные цели.

Обучение, по мнению Н.Ф. Бунакова, – это труд, поэтому в труде он видел средство воспитания и обучения: «труд – это «основное начало разумной жизни для современного человека» [39, с. 243]. Реализовать цель обучения можно только в процессе самостоятельного труда. Педагог утверждал о необходимости ученикам «самим доходить до всякого знания». Школа, по его мнению, «должна готовить ребенка для труда самостоятельного…, поэтому и в учении она должна проводить начало самодеятельности, начало самостоятельного труда» [39, с. 246]. Целенаправленность процесса обучения ученый связывал с учетом возраста и индивидуальных особенностей ребенка.

Педагог придавал большое значение формированию совести и нравственности и утверждал, что цель обучения состоит в том, чтобы «образовать существо, способное управлять само собой, не быть управляемым другими» [40, с. 150]. Он считал, что сформировав у школьников такие качества, школа подготовит его к «истинно-человеческой жизни», которая «дает простор и надлежащее применение его мысли, его чувству, достоинству человека как такового» [39, с. 94]. Ребенок, по

его мнению, должен в результате обучения, прежде всего, стать Человеком с большой буквы, обладать подлинными человеческими достоинствами.

Н.Ф. Бунаков моделировал познание по трем этапам и говорил об ощущениях как основе познания, формировании представлений (простейших понятий) и формировании сложных понятий.

Сформированное представление сохраняется в памяти благодаря установлению связей с уже имеющимися в памяти представлениями. Осуществление данного подхода педагог видел так: «ученики постоянно получают новые ощущения и новые конкретные представления, которые вступают в связь с готовыми общими представлениями, с имеющимися в душе идеями. Готовые идеи освежаются, дополняются, исправляются новыми ощущениями и конкретными представлениями» [39, с. 189].

По мере того, как расширяется круг познания, а деятельность становится обдуманной, можно говорить о появлении воли. «Очевидно, что эти душевные явления уже не первичные, как ощущения или аффект, а производные; они обусловливаются первичными» [39, с. 147].

Н.Ф. Бунаков считал эти проявления как «известную совокупность душевных явлений», которые соотносятся между собой как явления познавательные, чувствительные и волевые. Он указал на связь между ними: ощущение дает пищу уму, а вследствие его деятельности появляются нравственные понятия, чувства, воля. Ум сопровождает чувствования, «которые не могут быть бессознательными». В нем же находит свое начало воля, которая «есть проявление ума в действии». И деятельность ума «поддерживается или ослабляется чувством удовольствия или неудовольствия и волею, из которой истекает внимание, необходимое условие для успешной умственной работы» [39, с. 148].

Установленная связь между познанием, чувствованием и волей убеждает нас в том, «что всякое обучение непременно обладает … воспитывающей силой, то есть, сообщая знания и умения, так или иначе, отражается и на чувствительных, и на волевых явлениях» [39, с. 148].

Изложив взгляды Н.Ф. Бунакова на процесс обучения, проанализируем их в аспекте цели обучения.

Н.Ф. Бунаков показал связь между познанием, деятельностью и появлением воли, что соотносится со структурно-содержательными компонентами цели, рассмотренными нами во втором параграфе 1 главы.

Когнитивный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в развитии любознательности, появления интереса к обучению, познавательной потребности, в результате чего появляются «новые ощущения и конкретные представления», соотносится с интеллектуальным развитием учащихся. Исходя из этого, цель обучения заключалась в том, чтобы дать ученикам такие знания, которые бы обеспечили сознательное отношение к окружающей действительности и соответствовали человеческому достоинству, стремлениям, потребностям.

Деятельностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в умении «обдуманно» применять полученные знания, соотносится со способностью к практической деятельности в концепции Н.Ф. Бунакова. Целью обучения становится применение различных правил, наставлений, «рецептов для практической деятельности», которые применимы в учебном и внеучебном процессе.

Ценностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в формировании совести, «нравственного совершенства», соотносится со способностью к появлению воли в концепции Н.Ф. Бунакова. Целью обучения выступает формирование воли, нравственности, человеческого достоинства, способность «управлять собой».

Таким образом, основываясь на идее активного обучения, Н.Ф. Бунаков усматривает цель обучения в направленности его на всестороннее развитие человека, полное «очеловечивание» личности.

Взгляды М.И. Демкова относительно цели обучения соотносилась с воззрениями педагогов рубежа XIX-XX веков, ставивших превыше всего личность ученика в учебном процессе.

Свои взгляды на процесс обучения ученый изложил в следующих трудах: «Курс педагогики. Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий» (1908); Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Для народных учителей учительских семинарий педагогических классов женских гимназий, епархиальных училищ и для педагогических курсов при городских училищах» (1916).

Процесс обучения М.И. Демков представлял как последовательное продвижение ученика от незнания к знанию к соответствующим умениям и навыкам. Целью обучения он считал непосредственное восприятие учащимися изучаемого материала, формирование понятий, закрепление знаний и умение применять полученные знания на практике.

Позиция М.И. Демкова совпадает с ведущей идеей теории В.П. Вахтерова о воспитывающем и развивающем обучении. Ученый считал, что школа должна быть учреждением, где учат и развивают, а, обучая, воспитывают. «Задача настоящего времени ….создать «хорошую школу», которая не только давала бы образование, но и воспитывала бы ребенка [71, с. 141].

Педагог считал, что обучение призвано осуществлять свободное развитие личности с учетом ее интересов, склонностей и способностей. В развитии способностей и потребностей ученика ученый видел гармоничное и всестороннее развитие личности.

Развитие способностей и потребностей ученика педагог связывал с самостоятельной работой учеников, «при которой учащиеся должны или самостоятельно видоизменять материал или комбинировать его с прежде усвоенным» [71, с. 156], так как такая работа «пробуждает дух и поддерживает их энергию» [71, с. 156]. Ученый подчеркивал, что самостоятельность работы ученика стимулирует интерес учащихся к учению. Если ученику не удается решить поставленную перед ним учебную задачу, то по возможности ему нужно «предоставить … работать самостоятельно» [71, с. 153].

М.И. Демков отстаивал положение о нравственной направленности педагогического процесса. Требованиям времени, по М.И. Демкову, наиболее полно

отвечала «теория полноты развития сил нравственного совершенствования» [73, с. 246]. Обучение, по его мнению, должно обеспечивать развитие всех духовных и физических сил, данных человеку от природы, развитие «человечности в человеке», совершенствование отношений между людьми. Он подчеркивал, что знания для учащихся будут неполноценными, если они усваиваются формально, безучастно к пониманию идеалов Истины (ума), Добра (воли) и Красоты (чувствований), что соотносится со структурно-содержательными компонентами цели обучения, рассмотренными нами во втором параграфе 1 главы как инструмент для анализа историко-педагогического опыта.

Таким образом, когнитивный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в восприятии учащимися изучаемого материала, формировании понятий, осмысленном усвоении знаний, соотносится с развитием ума учащихся, а целью обучения становится не только умение учащихся называть явления, но и устанавливать связи между ними, систематизировать материал.

Деятельностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в развитии творчества учащихся, умении «искусно … находить знания в области скрытых представлений», «совершать нечто новое», соотносится со способностью к волевой деятельности.

В этом случае целью обучения должно быть не только умение применять навыки и умения на практике, но и сознательно относиться к своим действиям и поступкам.

Ценностный компонент цели обучения, реализация которого проявляется в формировании «нравственного совершенствования» в человеке, соотносится с эмоциональным состоянием личности. Цель обучения предполагает развитие всех духовных и физических сил человека, развитие «человечности в человеке», совершенствование отношений между людьми.

Таким образом, в концептуальных положениях М.И. Демкова проявилась ориентация на развитие естественных способностей и потребностей личности к ее гармоничному развитию, на усвоение знаний и применение их на практике.

Смысловые значения, вкладываемые в определение «цель обучения» мы приводим в таблице 3, составленной нами на основе анализа основных концептуальных положений о цели обучения отечественными педагогами.

Таблица 3 - Смысловые значения, используемые отечественными педагогами в определении «цели обучения»

Отечественные ученые-педагоги	Смысловое значение «цель обучения»
П.Ф. Каптерев	*Цель обучения* - развитие социальной, культурной, интеллектуальной природы человека
П.Ф. Лесгафт	*Цель обучения* - развитие физических и психических качественных изменений в ребенке, в результате которых реализуются способности сознания к аналитической деятельности
В.П. Вахтеров	*Цель обучения* - процесс познавательной деятельности, соответствующий естественным законам развития ребенка, способствующий его саморазвитию
Н.Ф. Бунаков	*Цель обучения* - всестороннее развитие человека, полное «очеловечивание» личности
М.И. Демков	*Цель обучения* - непосредственное восприятие учащимися изучаемого материала, умение применять полученные знания на практике, развитие духовных и физических сил, данных человеку от природы

Итак, мы проанализировали взгляды ведущих дидактов рубежа XIX – XX веков в аспекте цели обучения в целостности, как совокупное дидактическое наследие эпохи. Для этого нам необходимо выявить общее во всех рассмотренных концепциях. Решать поставленную задачу мы будем путем сопоставления позиций педагогов при помощи обоснованного нами инструментария.

Цель обучения выражает направленность педагогического процесса на обретение знаний, формирование умений. В структуре цели различаются три

компонента (когнитивный, деятельностный, ценностный), их связь нами показана во втором параграфе 1 главы. Их содержание определяет контекст, в котором формируется педагогическое явление, раскрывается взаимосвязь умственного развития и самостоятельности, творческой активности учащихся, способности к самоконтролю в сознании и поведении.

Большие возможности для сопоставления масштабных педагогических феноменов содержит таблица 4: она концентрирует в себе сделанные выше дескриптивные описания.

Таблица 4 - Сопоставление структурных компонентов цели обучения в концепциях отечественных ученых конца XIX – начала XX века

Ученые - педагоги	Компоненты цели		
	когнитивный	деятельностный	ценностный
П.Ф. Каптерев	Восприятие учащимися изучаемого материала, воспроизведение основных элементов учебной информации, осознание и закрепление элементарных, «первоначальных полезных» знаний	Умение самостоятельно получать, владеть и распоряжаться знаниями, умение выполнять конкретные мыслительные операции	Закрепление системы ценностей и представления об идеальном человеке, который умеет работать совместно с другими людьми, реализация общественного и личностного идеала
П.Ф. Лесгафт	Овладение новыми научными понятиями, умение делать выводы,	Развитие физических и психических изменений в	Эмоциональное реагирование учеников на то или иное явление или внешний стимул,

	разделение целого на части, установление связей между элементами	ребенке, способность к волевой саморегуляции, развитие познавательного опыта, усвоение знаний, умение логически рассуждать	проявление интереса к учению
В.П. Вахтеров	Осознание и закрепление элементарных знаний, расширение объема знаний	Умение пользоваться приемами научного исследования, умение анализировать, обобщать, наблюдать, сравнивать	Формирование нравственного чувства, внутреннее стремление ребенка к развитию
	Использование знаний в учебных ситуациях, раскрытие логики учебного предмета	Умение обдуманно применять полученные знания, формирование воли, развитие познавательной потребности	Формирование совести, «нравственного совершенства»

М.И. Демков	Восприятие учащимися изучаемого материала, формирование понятий, освоение знаний, создающих основу мировоззрения	Развитие творчества учащихся, поиск нового	Формирование «нравственного совершенствования»

Из таблицы видно, что цель обучения как педагогическое понятие в рассматриваемый период разрабатывалась опосредованно, через описание других педагогических явлений: образовательного процесса, содержания обучения, ожидаемого результата, компонентов процесса обучения, взаимодействие учителя и ученика в педагогическом процессе.

В содержании цели обучения нашли конкретное выражение ценности и педагогический идеал эпохи, придающие педагогическому процессу направленность на гармоничное развитие личности. Аксиоматическим основанием разработки цели стало положение о взаимосвязи обучения и развития, обучения и воспитания. Эти идеи «нагружали» процесс обучения сопутствующими функциями (развитие умственных способностей, формирование личностных качеств, воспитание гражданственности и т.д.), которые в контексте реалий рубежа веков становились основными и придавали направленность процессу обучения, что подробнее мы покажем в третьей главе данной работы.

Общей идеей в трудах отечественных педагогов рубежа веков выступала идея развития познавательных сил учащихся, наполнявшая цель обучения конкретным содержанием, которая соответствовала педагогическому идеалу эпохи.

Сопоставление дидактических взглядов педагогов рубежа веков показало, что сущность педагогического явления, в рамках которого достигается цель обучения, обозначалось понятиями «педагогический процесс» и «образовательный процесс» (П.Ф. Каптерев), «взаимосвязь умственного и физического развития личности» (П.Ф. Лесгафт), «природное стремление ребенка к развитию» (В.П. Вахтеров), «очеловечивание» личности» в процессе воспитывающего обучения (Н.Ф. Бунаков), в рамках которых раскрывалось содержание когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов цели обучения.

Когнитивный компонент цели обучения сводился к следующему положению: в обучении человеку нужно сформировать умение сознательно и осмысленно усваивать знания, которые создают основу мировоззрения; усваивать новые обобщения, делать выводы; развивать критическое мышление, восприятие, память, воображение и др. Доминантой становилось развитие самостоятельности мышления учащихся.

Деятельностный компонент цели обучения проявлялся в освоении и реализации различных видах деятельности: самостоятельно получать и распоряжаться знаниями, осуществляя волевую саморегуляцию, использование приемов научного исследования, решение творческих задач и поиск новых знаний. Преобладала в деятельностном компоненте самостоятельность учащихся в обучении, она подтверждала высокий уровень их интеллектуального развития, обусловленного природными особенностями ребенка.

Анализ фактографического материала показал, что дидакты рубежа веков видели возможность реализовать деятельностный компонент цели на разных уровнях: репродуктивный (умение школьников воспроизводить знания и умения); творческий (способность учащихся к творческой познавательной активности и способность учащихся самостоятельно применять полученные знания); мыслительный (способность выполнять конкретные мыслительные операции).

Цели обучения в отношении деятельностного компонента создают возможность для формирования комплексной деятельности в процессе применения знаний.

Ценностный компонент цели обучения соотносился с идеалом личности и проявлялся в закреплении системы ценностей учащихся, формировании нравственного чувства, внутреннего стремления ребенка к развитию. Доминировало вовлечение и заинтересованность школьников к самостоятельной творческой деятельности.

В целом все три компонента цели обучения (когнитивный, деятельностный и ценностный) связаны с целостным развитием личности, сознательностью, творческой активностью, самостоятельностью учащихся, которые могли проявляться на разных уровнях.

Анализ доминирующих содержаний компонентов цели позволяет установить их соотношение. Доминантой в компонентах цели обучения стала учебно-познавательная деятельность, т.е. когнитивный компонент, который нагружался ценностными и деятельностными характеристиками. Мы выявили, что когнитивный компонент выступал и как средство деятельностных умений учащихся.

Таким образом, сопоставление дидактических разработок отечественных педагогов рубежа веков в аспекте анализа цели обучения позволяет сделать вывод о том, что в работах ученых, несмотря на отсутствие формулировок цели обучения, раскрыто содержание всех структурно-содержательных компонентов цели – когнитивного, деятельностного и ценностного.

Выводы по 2 главе:

В данной главе нами решалась следующая исследовательская задача: реконструкция содержания цели обучения в ее структурных компонентах и как целостность на основе анализа дидактических взглядов педагогов конца XIX - начала XX века.

В ее решении мы исходили из следующих методологических положений:

- педагогическая реальность (педагогическая наука и образовательная практика) формируются в социально-культурном контексте под воздействием факторов;

- цель есть структурный компонент педагогической деятельности, предвосхищающий ее результат;

- содержание цели обучения определяет основные направления педагогической деятельности и включает в себя идеалы и ценности;

- в структуре цели различаются три структурно-содержательных компонента - когнитивный, деятельностный, ценностный;

- социально-культурные факторы детерминируют направленность цели обучения и оказывают влияние на развитие в общественном сознании новой системы ценностных ориентаций на цели обучения.

Анализ дидактических взглядов педагогов конца XIX - начала XX века показал, что проблема цели обучения в рассматриваемый период обусловлена как внешними, так и внутренними факторами, которые определили пространство для развития образования через ряд требований к обучению человека как субъекта различных видов деятельности.

Внешние факторы (экономическая и политическая многоукладность страны, культурная неоднородность общества, научные открытия в отечественной культуре, создание народной школы, доступность всеобщего обучения, активизация общественного движения и т.д.) актуализировали решение вопросов, касающихся оптимальной организации познавательной, практико-преобразовательной, ценностно-ориентированной деятельности учащихся.

Внутренние факторы (включающие в себя концепцию гармоничного развития личности, формирование познавательного интереса, взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности учащихся) влияли по-другому.

Они предопределили подходы к разработке вопросов, связанных с процессом обучения, которому в рассматриваемый период свойственна была установка на взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся как субъектов обучения. Разработка дидактических проблем

шла в рамках вариативных сосуществующих дидактических концепций (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт). Каждая авторская концепция нашла свое воплощение в теории педагогического процесса, ожидаемого результата обучения, который рассматривался как условие целостного развития природы ребенка.

Совокупное влияние названных факторов на педагогическую мысль эпохи и образовательную практику сделала возможным разработку педагогического идеала.

Идеал – двойственен: он относится к педагогическому контексту и включается в структуру деятельности. Он был источником цели обучения и соотносился с результатом педагогического процесса. Представления авторов о педагогическом идеале формировались на основе ценностей эпохи, который представлял собой «интегральное выражение ценностей», культивируемых в обществе и предназначенных для передачи подрастающим поколениям.

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что поиск оптимального соотношения между внешними факторами (влиянием государства, общества и личности на цель обучения) и свободой педагогического процесса привели к тому, что доминантой в педагогическом идеале стало представление об автономии педагогического процесса, условием успеха которого было взаимодействие поставленной цели педагогов и учащихся.

В структуре цели описывались когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты цели обучения, которые соотносятся со структурно-содержательными компонентами цели, описанными в современной науке.

Когнитивный компонент цели обучения был направлен на формирование умений сознательно и осмысленно усваивать знания, которые создают основу мировоззрения; усваивать новые обобщения, делать выводы; развивать критическое мышление, восприятие, память и др. Доминантой в когнитивном компоненте являлось развитие самостоятельности мышления учащихся.

Деятельностный компонент цели обучения проявлялся в освоении и реализации различных видах деятельности: самостоятельно получать и распоряжаться знаниями, осуществляя волевую саморегуляцию, использование

приемов научного исследования, экспериментирование, решение творческих задач и поиск новых знаний. В деятельностном компоненте преобладало умение самостоятельности учащихся в обучении, которая подтверждала высокий уровень их интеллектуального развития.

Дидакты рубежа веков видели возможность реализовать деятельностный компонент цели на разных уровнях: репродуктивный (умение школьников воспроизводить знания и умения); творческий (способность учащихся к творческой познавательной активности и способность учащихся самостоятельно применять полученные знания); мыслительный (способность выполнять конкретные мыслительные операции).

Ценностный компонент цели обучения соотносился с идеалом личности и проявлялся в закреплении системы ценностей учащихся, формировании нравственного чувства, внутреннего стремления ребенка к развитию. В ценностном компоненте доминировала заинтересованность школьников к самостоятельной творческой деятельности.

Анализ доминирующих содержаний компонентов цели позволил установить их соотношение. Доминантой в рассмотренных компонентах цели обучения стал когнитивный компонент, который нагружался ценностными и деятельностными характеристиками, выступающий и как средство деятельностных умений учащихся.

В третьей главе мы реконструируем прикладные аспекты проблемы цели обучения и покажем как цель оказывает влияние на методы и средства обучения, проанализируем, как в дидактике разрабатывались вопросы взаимодействия педагога и учащихся, так как каждый из способов обучения предусматривает особый вид обучающей деятельности учителя и познавательной деятельности учащихся и определим значимость историко-педагогического наследия конца XIX – начала XX века в области цели обучения для современной отечественной дидактики.

ГЛАВА 3

Реконструкция прикладных аспектов проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX века

Задача третьей главы диссертации заключается в реконструкции прикладных аспектов проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX веков.

Решая поставленную исследовательскую задачу, мы исходим из следующих положений:

Во-первых, проблемы в педагогике могут разрабатываться на нескольких уровнях:

- аксиоматический (интегрируясь в научный контекст, педагогика «выбирает» положения, которые выступают в качестве аксиом, не требующих доказательств в рамках разрабатываемой теории). В рамках рассматриваемой проблемы цели обучения это положения о процессе обучения как таковом;

- собственно теоретический (на этом уровне раскрываются и обосновываются связи исследуемого педагогического явления с другими). В нашем случае это разработка вопросов связи идеала и цели, содержания компонентов цели, взаимосвязи компонентов;

- процессуально-технологический (разрабатываются прикладные вопросы, в нашем случае – обосновываются способы реализации цели, адекватные содержанию цели). В рамках нашего исследования это вопросы влияния цели на деятельность учителя и учеников.

Во-вторых, существуют во взаимосвязи цель, содержание и методы обучения. Мы исходим из того, что цель обучения является системообразующим компонентом педагогического процесса и задает содержание и объем других его компонентов: содержания, методов, организационных форм, способов взаимодействия учащихся и педагогов и др. В силу системности педагогического

процесса, его результат достигается, если цель, содержание и методы обучения существуют в единстве (С.Ф. Егоров).

В-третьих, комплексный характер цели обучения, как это представлено в трудах видных дидактов рубежа веков, обусловил разные направления разработки других вопросов дидактики (вопрос содержания, методов и т.д.), сопряженных с проблемой цели обучения. В результате рождались концепции, дополняющие друг друга, что и придавало педагогике рассматриваемого периода сложный и полипарадигмальный характер (Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский и др.). В связи с этим мы усматриваем свою задачу в минимизации разнообразия педагогических концепций и выявлении общих для дидактики того времени подходов в разработке цели обучения.

В своей работе мы опираемся на исследования видных историков педагогики (М.В. Богуславского, С.Ф. Егорова, Г.Б. Корнетова) и, не повторяя полученных ими результатов, обращаемся к связям цели обучения и методов обучения, цели и способа взаимодействия педагога и учащихся. Для нашего исследования важна связь цели обучения и содержания, отражающая фундаментальный закон теории обучения.

Мы позволим себе повторить некоторые положения С.Ф. Егорова. Ученый установил, что в теории содержания рассматриваемого периода была обоснована связь содержания обучения и социокультурного опыта человека, включающего научные знания; духовно-нравственный опыт; овладение способами познания и преобразования мира.

Решая поставленную в исследовании задачу реконструкции прикладных аспектов проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX веков, мы проанализируем труды ведущих отечественных педагогов П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, Н.Ф. Бунакова, В.А. Кондакова, в которых разрабатывались связи цели обучения и способов взаимодействия субъектов процесса обучения. В тексте диссертации концепции педагогов будут представлены нами по степени полноты разрабатываемых вопросов.

§ 1 Влияние цели на выбор средств обучения

В рамках реконструкции прикладных аспектов решения проблемы цели обучения в отечественной дидактике конца XIX – начала XX веков мы проанализируем, как она разрабатывалась в аспекте влияния на выбор средств обучения и покажем их взаимосвязь и взаимное влияние на результат процесса обучения.

Мы различаем узкое и широкое понимание средств обучения. В узком смысле средства обучения – это материальные и идеальные объекты, которые используются на операциональном уровне (например, учебники). В широком смысле к средствам обучения относится все то, что способствует реализации цели. Для нашего исследования важно понимание средств обучения в широком смысле. В этом случае под средствами обучения понимаются компоненты педагогического процесса, которые используются для достижения цели (содержание, методы, формы, упражнения, характер взаимодействия учителя и ученика).

Решая стоящую перед нами задачу, мы исходим из положения о том, что цель обучения задает содержание и объем компонентов педагогического процесса: содержания образования, методов обучения, способов взаимодействия учащихся и педагогов и др. «Каждая правильная научно-рациональная организация предполагает, прежде всего, наличие определенной цели, целевой установки» [164, с. 8].

Как показал в своем исследовании С.Ф. Егоров, единогласия в отношении содержания обучения в рассматриваемый период не было достигнуто, так как педагогическая наука не владела методологическим инструментом, адекватным задачам отбора содержания образования. В частности, оставалось неясным, по каким принципам следует отбирать научный материал, по каким законам логики излагать его в образовательных учреждениях. Поэтому в рассматриваемый период проблема содержания обучения в полном смысле слова оставалась проблемой [81]. Здесь мы будем ее анализировать, обращаясь к тем трудам дидактов, в которых проблема содержания касалась прямо или опосредованно. Проведенный анализ позволил нам согласиться с мнением С.Ф. Егорова о том, что проблема

содержания в рассматриваемый период была поставлена, но не решена. Этим мы объясняем тот факт, что к вопросу о содержании обращались далеко не все дидакты, и нам не удалось обнаружить суждения о содержании в трудах М.И. Демкова. Ниже мы остановимся на работах П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта. В.П. Вахтерова.

Проанализируем взгляды названных педагогов на содержание образования.

П.Ф. Каптерев в своих трудах «Педагогический процесс» (1905), «Дидактические очерки» (1915), «Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (1897) показал взаимосвязь цели, содержания и методов обучения.

Ученый утверждал, что цель обучения может быть достигнута, если выстроить определенным образом содержание и методы обучения.

Педагог проанализировал «пять видоизменений образовательного процесса: общее образование, половое, национальное, личное, возрастное» [104, с. 421].

Исходя из этих детерминант, ученый теоретически обосновал содержание обучения. П.Ф. Каптерев предложил формировать содержание общего образования, ориентируясь на «главнейшие силы и потребности человека, его насущные интересы и стремления» [104, с. 457]. Так как человек соединяет в себе одновременно «индивидуальное» и «общественное» начало, поэтому содержание образования должно способствовать развитию «личных свойств» (физических, умственных, эстетических потребностей, воли); и «общественных свойств» (стремлению жить и действовать в обществе живых людей, понимать их жизнь, смысл своего участия в общественной жизни и смысл самой общественной жизни).

П.Ф. Каптерев считал, что в развитии каждого свойства важны «теоретические обобщения» и «воспитательная практика», поэтому он предлагал в курс общеобразовательной школы ввести предметы, обладающие познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом. Это физические упражнения, гимнастика и подвижные игры; естественные науки и математика, дающие возможность упражняться «в основных познавательных деятельностях, каковыми служат тщательное беспристрастное наблюдение, индуктивное обобщение и

дедуктивное рассуждение» [104, с. 462]. Все они обеспечивают развитие «личностных сил».

Для развития «общественных сил» П.Ф. Каптерев считал необходимым изучение языков, литературы, истории, географии, религии, которые знакомят ребенка «с родной душой».

Он разделил все предметы, составляющие содержание школьного обучения, на три группы:

- математику, логику, механику, которые основаны на формулах и законах;

- естествознание, в котором преобладала знаниевая направленность изучаемого предмета;

- физику, закон Божий, историю, которые совмещали логическое и рациональное знание.

Ценность этих наук педагог рассматривал с точки зрения их самостоятельности. «Одни науки опираются сами на себя, и для изучения нет нужды в каких-либо предварительных знаниях; другие непременно полагают известные результаты других наук» [106, С. 173].

Освоение каждого из перечисленных предметов требует от человека настойчивости, систематичности, преодоления возникающих затруднений, что способствует развитию воли. Следовательно, учебный предмет всегда обеспечивает «воспитательную практику».

В процессе обучения важным моментом П.Ф. Каптерев считал гибкость и разнообразие построения содержания обучения, которое должно учитывать способности детей, так как «подневольные и не соответствующие способностям занятия поселяют лишь отвращение к ним, которое нередко не проходит и всю оставшуюся жизнь» [108, с. 95].

Этому принципу должно подчиняться и содержание обучения, так как «…не соответствующие способностям занятия поселяют лишь отвращение к ним, которое нередко не проходит и всю оставшуюся жизнь» [108, с. 95].

Вместе с тем все содержание обучения должно подчиняться двум основным целям: овладение учащимися знаниями, необходимыми для практической деятельности и развитие их познавательных интересов.

П.Ф. Лесгафт признавал главными средствами обучения в школе содержание учебных предметов и методов их освоения. Исследовав педагогические возможности содержания и методов, педагог сформулировал, как мы говорили выше, концепцию «естественноисторического образования», назвав так педагогическую систему, для которой присущи новое содержание учебных предметов и их соотношение, методы освоения, принципы организации учебной деятельности.

В выборе учебных предметов П.Ф. Лесгафт отдавал предпочтение дисциплинам естественнонаучного цикла, освоение которых виделось теоретику как поэтапное продвижение ребенка к вершинам знания, мудрости, волевой саморегуляции. Ведущим видом деятельности он считал обучение, обеспечивающее развитие и воспитание ребенка. Этапы обучения в представлении ученого соответствуют логике научного поиска: наблюдение над объективным явлением, анализ наблюдаемого, сопоставление, обобщение, проверку выводов. Соотношение этапов следующее: самостоятельный труд и непосредственное наблюдение за жизненными явлениями образуют личный опыт; результаты наблюдений анализируется, сравниваются, что дает возможность выявлять общие признаки явлений и формулировать общие положения и понятия, проверяются экспериментом или собственным опытом. Проведение эксперимента, состоящего «в вызывании известных явлений при наперед определенных, искусственно созданных условиях», придает выводам объективность и достоверность [145, с. 250].

В.П. Вахтеров, также как и П.Ф. Каптерев, ориентировался на «внутреннюю сторону» образовательного процесса и предлагал определять круг учебных предметов, учитывая доминирующий интерес в данный возрастной период. Для того чтобы этот интерес развивался, его необходимо подкреплять научными и практическими знаниями. Он предлагал согласовывать требования к содержанию

предмета обучения и данных анализа психики учащихся: «…из того, что любят учащиеся и что их интересует, мы берем не все, а лишь то, что ценно по своему образовательному или воспитательному значению» [51, с. 65].

В.П. Вахтеров был убежден в том, что эффективность учебного процесса напрямую зависит от значимости для ребенка учебных знаний, когда они содержат ответы на вопросы, сформулированные детской мыслью, и когда ученик сам ищет ответы на эти вопросы: «новая школа будет развивать, приучая к самодеятельности и творчеству» [51, с. 46-47].

В число обязательных школьных предметов, считал В.П. Вахтеров, должны входить родной язык, краеведение, природоведение, ручной труд, различные виды искусств. К этим предметам он предлагал добавить свободные предметы, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка, в форме специально организованных кружков по краеведению, литературе, рисованию. При такой постановке преподавания, считал педагог, каждый ребенок найдет удовлетворение своих интересов и способностей [51].

Н.Ф. Бунаков – теоретик и практик начальной народной школы России, в своей работе «Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет (1872-1902) (1906) он подчеркивал, что школьное обучение должно иметь развивающий и воспитывающий характер, в результате чего ученики должны приобретать необходимые навыки для дальнейшего самообразования: «…чтобы ученики, по возможности, сами доходили до всякого знания, чтобы они не получали готовых выводов и определений, а сами добирались до них, наблюдали, сравнивали, обобщали, изобретали, только при некотором содействии со стороны учителя» [39, с. 75].

Так же как и М.И. Демков, Н.Ф. Бунаков считал, что цель обучения может быть достигнута, если содержание учебных предметов будет связано с жизнью. Педагогу представлялась важной «живая связь между отдельными предметами учебного курса…, чтобы все отдельные уроки вели к одной общей цели – к всестороннему развитию человеческой личности» [39, с. 222].

Н.Ф. Бунаков весь учебный материал распределил на три группы:

1. Изучение родного языка как орудие человеческой мысли, его понимание и употребление;

2. Изучение окружающей действительности посредством наглядности и объяснительного чтения, делового и художественного;

3. Изучение числовых и пространственных отношений предметов, числа и формы, их познание и пользование ими [39, с. 222-223].

Все учебные предметы обладают воспитательным потенциалом: «Уже самим содержанием своим, развивая умственные силы учащихся, сообщая им знания, обучение не может не касаться их чувствований и воли, не давать им известного направления» [40, с. 149].

Как видно из описанного, вопрос о содержании образования в рассматриваемый период решался фрагментарно, в связи с другими дидактическими вопросами. Тем не менее, в рассуждениях педагогов были намечены ключевые вопросы, которые получат свою разработку в дальнейшем:

- Вопрос о систематизации учебных предметов в соответствии с их воспитательной и развивающей направленностью;
- Вопрос об объеме отбираемых к усвоению научных сведений и их адаптации к возможностям обучающихся;
- Вопрос о последовательности введения предметов в учебный процесс;
- Вопрос о целостности содержания образования, обеспечивающего формирование у ученика относительно полного представления о мире (мировоззрения – *И.О.).*

Для нас важно, что на первое место выдвигался вопрос о воспитывающих и развивающих возможностях содержания образования. Это наблюдение позволяет сделать вывод, что в трудах дидактов рубежа веков устанавливалась связь содержания со всеми компонентами цели обучения, а реализация цели ставилась в зависимость от полноты содержания.

Главным средством реализации содержания образования выступает учебный предмет (И.Я. Лернер, И.К. Журавлёв). Каждый учебный предмет имеет ведущую, главную цель, которая определяет его ведущий компонент:

• предметные научные знания (математика, логика, механика, история, естественные науки, география) способствовали реализации когнитивного компонента цели обучения;

• способы деятельности (рисование, краеведение, природоведение, ручной труд, физические упражнения, гимнастика и подвижные игры) способствовали реализации деятельностного компонента цели обучения;

• эмоционально-ценностные отношения, определенное образным видением мира (закон Божий, литература, музыка, родной и иностранные языки) способствовали реализации ценностного компонента.

На рубеже XIX-XX веков вопрос методов решался как поиск способов обучения, способствующих развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся. Дидактическая теория этого периода делала предметом своих исследований многие проблемы - цели, задачи, содержание, формы обучения и др., но учение о методах всё же было главенствующим, поэтому преимущественное внимание мы будем уделять методам обучения. В зависимости от рассматриваемых аспектов проблемы цели, выбирались наиболее существенные методы обучения, оказавшие влияние на цель обучения.

Работы дидактов рубежа веков (П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, Н.Ф. Бунакова) будут нами анализироваться по степени разработанности проблемы.

Разработку метода обучения педагог начал еще в 70-е годы XIX века и указал на его обобщенно-конкретный характер, объединяющий черты «теории» и «искусства» [8, с. 435].

Разрабатывая вопрос методов обучения, П.Ф. Каптерев отталкивался от «видов знания» и различал его формы: догматическая (готовое знание), аналитическая (поэлементное знание) и генетическая (показывается процесс возникновения знания, его развитие и окончательная формулировка). Из самих названий видно, что П.Ф. Каптерев выделил в единстве содержание и способ его усвоения.

Эту же двойственность он усматривал и в методе. Анализируя сущность метода, педагог выделил две стороны метода: «что есть в методе объективного,

научного … и что есть в методе субъективного, неразрывно связанного с личностью учителя и практикой …» [104, с. 36].

С объективной стороной метода связаны «сообразность его (метода) со свойствами детской натуры» и «сообразность метода преподавания науки с содержанием, характером этой науки». Субъективной стороной метода обусловлено то, что «метод должен сообразовываться с личными особенностями обучаемых детей» и «должен быть сообразен с личностью учителя» [104, с. 38].

Первые два элемента – знание природы ребенка и знание данной науки – это теоретические компоненты, а остальные элементы – знание свойств детей и применение метода учителем – проявление искусства в педагогике.

Имея в виду разные компоненты цели обучения, вариативность ее содержания, разные «формы» знаний, П.Ф. Каптерев различал различные группы методов, которые обладают, по его мнению, разными возможностями.

П.Ф. Каптерев различал 5 групп методов: наглядный, репродуктивный, метод проблемного изложения изучаемого материала, научный и эвристический методы обучения. Они характеризуются следующим. Все методы обучения способствует самостоятельной работе учащихся, развивают их активность при получении новых знаний, развивают интерес к учебе и способствуют познавательной активности.

Особое внимание педагог уделял эвристическому и наглядному методам обучения, направленным на развитие познавательной, мыслительной деятельности учащихся, которая пронизывала весь процесс обучения и таким образом была связана со структурно - содержательными компонентами цели обучения, которые мы подробно рассмотрели в 3 параграфе 2 главы.

Эвристический метод, считал П.Ф. Каптерев, способствует самостоятельной работе учащихся, развивает их активность при получении новых знаний, поэтому в разработке педагогического метода особое внимание педагог уделял данному методу, под которым он понимал то знание, которое переходит от учителя к ученикам.

Наглядный метод, по его мнению, является одним из средств удовлетворения любознательности, активного восприятия, самостоятельной переработки, творческого воспроизводства знаний учащимися. Педагог утверждал, что существенный признак

наглядного метода заключен не в иллюстрировании общих положений и суждений, а в его «элементарности», выражающейся в том, что содержание науки разлагается на составляющие ее элементы, которые излагаются последовательно - от элементов к их сочетанию, затем - к сложным системам. С содержательной стороны самое важное в методе то, каков «вид знания, тот образ, в котором знание переходит от учителя к ученикам» [106, с. 344].

Как считал П.Ф. Каптерев, методы обучения, применяемые в комплексе, могут обеспечить развитие личности. Они вовлекают ученика в осознанную познавательную деятельность, цель которой заключается в приобретении знаний, побуждении к творческому решению поставленных задач, что соотносится с тремя компонентами цели обучения.

П.Ф. Лесгафт в своей концепции «естественноисторического образования» охарактеризовал методы обучения как способы достижения цели в обеспечении целостного развития личности, развитие «инициативы в действиях и самостоятельности» [144, с. 370].

В своих работах «Семейное воспитание ребенка и его значение» (1885-1912), «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста» (1888-1901), «О преподавании естественных наук в специальных учебных заведениях» (1890) педагог особое внимание уделил теоретическому (систематическому) и практическому методам воспитания и обучения.

Систематический метод, по его утверждению, содержит в себе теоретические обобщения и предполагает движение ученика от частного к общему. Его суть «состоит в последовательном и постепенном переходе от простого к сложному, в разъединении отдельных представлений, сравнении их и в выводе затем общих положений и истин, а также в применении этих положений и истин к выяснению встречающихся явлений» [144, с. 371].

П.Ф. Лесгафт отмечал, что этот метод способствует развитию личных качеств и способностей ребенка, «который при этом при нормальной впечатлительности непременно будет отличаться наблюдательностью и опытностью…» [144, С. 371], так

как без результатов наблюдения не может быть самостоятельной, логически последовательной деятельности.

В рамках систематического метода как его разновидности, П.Ф. Лесгафт рассматривал наглядный метод.

Педагог считал, что при обучении «момент умственного усвоения необходимо должен предшествовать наглядной проверке представляемого, иначе занимающийся усваивает полученное им зрительное впечатление, без всякого умственного образа и напряжения. «При первом знакомстве с предметом по слову ученик должен по данному описанию представить себе предмет умственно, следовательно, с известным напряжением составить себе понятие или умственный образ описываемого. После чего, всматриваясь в предмет, он только в уме проверяет этот образ или составляет себе о нем представление» [146, с. 219-220].

Как видим из описания, с систематическим методом наглядный метод объединяет воображение, «умственное напряжение», последующая систематизация впечатлений.

Практический метод реализуется в решениях ситуативных задач. Применение практического метода состоит в том, что ребенок сам преодолевает «препятствия и затруднения», но ему «не отказывают в содействии во всех тех случаях, когда ребенок желает проверить свои размышления и действия или же требует указания более простого способа, скорее ведущего к определенной цели» [144, с. 370]. В этом методе определяющим становилось не столько умение воспроизводить полученные знания, сколько способность учащихся самостоятельно применять полученные знания в практической деятельности.

Этот метод, по мнению педагога, самый трудный, так как «развитие как умственное, так и физическое состоит … в разъединении отдельных представлений и действий и в сравнении их между собой» [144, с. 370].

По мнению педагога, применение теоретического и практического методов дает возможность получать «отвлеченные понятия», а при «отвлеченном мышлении» умственная деятельность позволяет «произвести наибольшую работу в наименьший промежуток времени» [144, с. 373].

Ставя вопрос о методах обучения, П.Ф. Лесгафт доказывал, что применяемые в школе «методы преподавания и отношение к ученикам должны согласоваться с воспитательными целями», т.е. обучение должно быть воспитывающим. Содержание обучения, по мнению ученого, должно быть направлено на развитие умственного и физического образования. «Умственное и физическое образование так тесно связаны между собою, что должны составлять единую нераздельную задачу школы» [250, с. 21].

Таким образом, методы обучения, по утверждению П.Ф. Лесгафта, стимулируют мыслительную деятельность учащихся, развивают их познавательные способности и развивают умение самостоятельно выполнять конкретную работу, тем самым помогают обеспечивать реализацию поставленных целей обучения.

В.П.Вахтеров в своих трудах «Методическое руководство к обучению письму и чтению», «Наши методы образования и умственный паразитизм» (1901), «Предметный метод обучения» (1907), «Спорные вопросы образования» (1907) рассматривал методы, повышающие активность и самостоятельность учащихся, пробуждающие у них интерес к учению, способствующие реализации цели обучения во всех ее компонентах.

По степени влияния на умственное развитие обучаемых В.П. Вахтеров разделил все методы обучения на две группы: эвристические и дидактические.

К первой группе он отнес «те приемы, когда учитель имеет в виду возбудить самодеятельность учащихся, дать толчок и пищу их творческим силам, когда он предлагает ученикам материалы в известном расположении и ставит задачи, а до всего остального ученики доходят сами» [49, с. 148]. Эта группа методов, отмечал В.П. Вахтеров, имеет своей целью «заинтересовывание самим процессом познания» [50, с. 6], пробуждение у ребенка ощущение духовного роста.

Для развития сознательности детей В.П. Вахтеров рекомендовал поощрять самостоятельную работу учащихся, их самодеятельность и активность, вводить в обучение элементы исследования. По мысли В.П. Вахтерова, сознательное обучение способствует умственному росту учащихся, развитию их логического мышления.

Во второй группе методов – дидактических - главную роль играет «книжное» или «учительское» слово: все выводы, обобщения, положения преподносятся в готовом виде; цель учения сводится в том, чтобы понять, запомнить и воспроизвести слова учителя.

Дидактические методы, в отличие от эвристических, обеспечивают механическое восприятие учебного материала, быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул. Такая работа необходима тогда, когда ученики не в состоянии получить факты и данные самостоятельно.

Из приведенных рассуждений видно, что В.П. Вахтеров являлся противником механического усвоения знаний, противником того, чтобы дети приучались «думать чужими мыслями, говорить чужими словами». Он отстаивал принцип сознательного обучения, т. е. обучения, основанного на осмысленном отношении детей к учению, на сознательном усвоении знаний о природе и обществе. Педагог требовал, чтобы дети как можно больше сами наблюдали явления природы и общественной жизни; сами при помощи учителя сравнивали явления, находили в них черты сходства и различия, общее и особенное, выясняли причины и связи, взаимоотношения и закономерности.

В.П. Вахтеров утверждал приоритетность эвристического метода, так как он дает возможность приобрести ученику опыт исследовательской деятельности. «…Дело совсем не в том, как скорее подготовить учеников к экзамену, как быстрее выполнить программу, - все дело в том, чтобы развить умственные силы учащихся, а для этого можно достигнуть только применением, где следует, эвристического метода преподавания» [44, с. 154]. В то же время «оба метода уместны при изучении одного и того же предмета…, и надо хорошо знать, когда уместен один метод, когда – другой» [44, с. 150].

В поиске гармонии между эвристическим и дидактическим методом педагог разработал «предметный метод обучения», который рассматривал как вариант эвристического, но с большими возможностями. Он объединяет сведения, полученные с помощью всех «анализаторов» ребенка, и систематизирует их.

Объясняя сущность предметного метода, В.П. Вахтеров описал его механизм: возникновение ощущений как составляющих основу психики, их преобразование в представления, которые и составляют основу понятий и формирование понятий.

Таким образом, В.П. Вахтеров предлагал строить обучение, организовав познавательную деятельность ученика над предметом или явлением, представленным наглядно или изображенным на картинке.

По мнению ученого, предметный метод соответствует природе ребенка, позволяет расширить объем получаемой информации за счет «точных, определенных … и прочных сведений» [44, с. 295] и учит способам самостоятельной деятельности.

Итак, разрабатывая вопрос методов обучения, В.П. Вахтеров показал такой способ организации учебного процесса, в котором раскрывается познавательная активность учащихся, их естественная любознательность и способность к самостоятельному исследованию.

Таким образом, методы обучения, по утверждению В.П. Вахтерова, должны согласовываться как с природой ученика, так и с изучаемым предметом, и зависеть от требований, задаваемых целью обучения. Используемый в обучении метод должен не только давать знания, но и учить их приобретать, обобщать, отражать в практической деятельности.

М.И. Демков, также как и П.Ф. Лесгафт и В.П. Вахтеров, выступал с предложениями об усилении роли естественнонаучных дисциплин в школьном обучении. Изучение дисциплин естественно-математического цикла он рассматривал как источник формирования мировоззрения и как средство развития умственных способностей, воспитания нравственности.

Педагог в решении проблемы методов обучения учитывал потребность общества во всесторонне развитой личности через развитие способностей и потребностей личности.

М.И. Демков в своих работах «Руководство по истории педагогики. Для педагогических курсов при высших начальных училищах, для учительских семинарий, женских гимназий и епархиальных женских училищ» (1913), «Курс педагогики. Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических

классов женских гимназий» (1908), «Уроки в народной школе» (1915) описал экспериментальный метод и эвристическую беседу как методы обучения, соотносимые с задачами времени.

Экспериментальный метод, как показал М.И. Демков, основывается на наблюдении, проверяет его результаты и делает их достоверными. В основание школьного эксперимента должны быть положены «простые статистические наблюдения». Педагогические возможности экспериментального метода в том, что он «надежный критерий для нормального и не нормального», так и «упрочить общее значение результатов» [74, с. 69].

Эвристическая беседа помогает сформировать систему знаний. И это важно, потому что показателем развития ребенка является его умение устанавливать связи между явлениями, а в учебном процессе – связывать в систему старые и новые знания.

Разрабатывая методику проведения эвристической беседы, педагог подчеркивал важность «искусства задавать вопросы», так как правильно сформулированный вопрос помогает ученику «искусно искать и находить знания в области скрытых представлений» [74, с. 122]. Для того чтобы вопросы стали средством развития, учитель должен постоянно изучать их «умственные интересы», «долго и много работать». «Учащийся должен видеть во всяком вопросе не праздное любопытство учителя, а интересную для себя и посильную задачу» [74, с. 45].

Таким образом, М.И. Демков определял необходимость применения экспериментального метода и эвристической беседы, которые, по мнению педагога, соответствуют психофизическим характеристикам учащихся, вовлекая их в познавательную деятельность, цель которой заключается в естественной организации приобретении знаний, в умении учащихся самостоятельно выполнять исследовательскую работу, что составляет главную цель обучения.

Н.Ф. Бунаков. как мы показали выше, цель обучения видел в целенаправленном развитии интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности учащегося.

Средство реализации цели он видел в содержании, как уже сказано, и в методах обучения.

Н.Ф. Бунаков охарактеризовал как методы наглядное обучение и объяснительное чтение.

Наглядность, считал Н.Ф. Бунаков, правилом классической дидактики, которое соответствует назначению народной школы. Поэтому в основу обучения должно быть положено, прежде всего, «знакомство с предметами, их признаками и отношениями, каким бы внешним чувством ни получались ощущения от этих предметов». Логика изучения материала на основе наглядности выстраивалась им так: «Сперва материал, потом обозначение, сперва предмет, потом описание» [39, с. 45].

Объяснительное чтение Н.Ф. Бунаков считал наиболее важным для решения образовательных задач. Под объяснительным чтением он понимал специально организованное прочтение разнообразных по стилю, жанру и содержанию сочинений, знакомство с которыми идет от простого к сложному.

Как метод, объяснительное чтение включает в себя само чтение, катехизическую беседу, связное изложение выводов. Шаги его реализации таковы: предварительная беседа, готовящая ученика к усвоению содержания выбранной статьи; чтение сочинения по частям с объяснением слов и выражений; «выспрашивание» о прочитанном; изложение содержания своими словами. В процессе чтения «следует ограничиваться только объяснениями, необходимыми для полного понимания и усвоения этого материала» [39, с. 74], требовать объяснений от учеников, чередуя «катехизическое» обучение и «излагающее». По мнению Н.Ф. Бунакова, применение данного метода «приохотит учеников к разумному чтению и научит их самостоятельно читать с пониманием, с пользою и с удовольствием как сочинения популярно-научные, так и поэтические» [39, с. 73].

Итак, разрабатывая вопрос методов обучения, Н.Ф. Бунаков считал, что рассмотренные им методы обучения способствуют развитию внимания, наблюдательности, помогают «укреплять и связывать реальные знания…», расширяют мировоззрение, что обеспечивает реализацию цели обучения.

В аспекте рассматриваемой проблемы мы обращаемся к научному наследию В.А. Кондакова (1886-1959 гг.). Его педагогические взгляды сложились под влиянием идей Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского. Он прошел путь от преподавателя географии и

естествознания средних учебных заведений Урала и Сибири до профессора географии и члена-корреспондента Академии педагогических наук РСФСР [164, с. 1].

Нам представляется важным утверждение В.А. Кондакова о значимости естественных наук, которые, по его мнению, во-первых, - «стоят ближе всего к жизни, и объясняют факты, с которыми мы встречаемся на каждом шагу». Во-вторых, «методы добывания истины, которыми широко пользуется естествознание, различные виды индукции, представляют собою именно те методы, которыми мы бессознательно пользуемся едва ли не на каждом шагу нашей повседневной жизни» [164, с. 18].

В 1912 году он печатает свою статью «К вопросу о поднятии интереса и самодеятельности среди учащихся» в Вестнике Оренбургского учебного округа, в которой поднимает вопрос о развитии у учащихся самодеятельности, инициативности, навыков в самостоятельной практической работе. Задачу современной ему школы педагог видел в «создании таких методов преподавания, которые вели бы учащегося к тому, чтобы он правильно и глубоко понимал окружающие явления и умел путем свободной самодеятельности решать те задачи, которые ставит ему жизнь» [164, с. 7].

В.А. Кондаков описал такие методы: наглядный и предметный (исследовательский, доказательный).

Их суть он усматривал в следующем: наглядный метод слагается из двух элементов: показательного, иллюстрирующего ту или иную мысль и доказательного, точно разъясняющего определенное положение, подтверждающего и устанавливающего его [164, с. 13]. Педагог утверждал, что только при наличии исследовательского, доказательного элемента «предметные представления вызывают в нас жизненные, интенсивные ощущения, ясное мышление, сильную волю и активную деятельность», и сама предметность становится «самой убедительной истиной» [164, с. 14].

По утверждению В.А. Кондакова, стимулирование мыслительной деятельности учащихся, развитии их познавательных способностей и самостоятельности,

выполняют описанные им методы обучения, тем самым обеспечивая реализацию поставленных целей обучения.

Особое внимание В.А. Кондаков уделял методам, применяемым в обучении естественным наукам, которые были направлены на развитие самостоятельности, инициативности, навыков учащихся в практической работе, что соотносилось с инвариантными трактовками цели обучения.

Изложив взгляды ведущих дидактов начала XX века, мы получили возможность проанализировать их в аспекте нашей исследовательской проблемы. Для удобства анализа мы представим эмпирический материал в таблице 5.

Таблица 5 - Трактовки методов обучения отечественными педагогами начала XX века

Ученые-педагоги	Группы методы обучения	Функции методов	Подходы к систематизации методов, основанные на связи с целью обучения
П.Ф. Каптерев	Наглядный, репродуктивный, метод проблемного изложения изучаемого материала, научный и эвристический методы обучения	Наглядный: удовлетворение любознательности, самостоятельная переработка материала; репродуктивный: творческое воспроизводство знаний; метод проблемного изложения: способность к	Развитие социальной, культурной, интеллектуальной природы человека

		анализу, активность; научный: развитие исследовательских способностей учащихся; эвристический: самостоятельная работа учащихся, активность при получении новых знаний	
П.Ф. Лесгафт	Теоретический (систематический) и практический	Систематический метод способствует развитию личных качеств и способностей ребенка. Практический – развивает способность самостоятельно применять полученные знания в практической деятельности, способность к анализу	Развитие физических и психических качественных изменений в ребенке, в результате которых реализуются способности к аналитической деятельности
В.П. Вахтеров	Эвристистический и дидактический	Эвристический – организует	Развитие активности и самостоятельности

		самостоятельную работу учащихся, активность, самодеятельность; дидактический – механическое восприятие, быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил	учащихся, соответствующие естественным законам развития ребенка
М.И. Демков	Экспериментальный метод и эвристическая беседа	Экспериментальный метод: удовлетворение любознательности, самостоятельность; эвристическая беседа: самостоятельная работа учащихся, развитие их творческих способностей	Развитие духовных и физических сил, данных человеку от природы, развитие познавательной, мыслительной, творческой деятельности учащихся
Н.Ф. Бунаков	Наглядный метод, объяснительное чтение	Наглядный метод: самостоятельная переработка информации, творческая активность; объяснительное чтение: развитие	Развитие интеллектуальных, физических и нравственных сторон личности учащегося

		внимания, наблюдательности, расширение мировоззрения, развитие познавательных способностей, саморазвитие человека	
В.А. Кондаков	Наглядный (иллюстративный) и предметный (исследовательский) методы	Наглядный метод: понимание явлений, развитие самодеятельности; предметный метод: развитие мышления, активной деятельности	Развитие самодеятельности, инициативности, самостоятельности учащихся, развитие интереса к учебе

Таблица наглядно показывает, что несмотря на разброс в терминологии, позиции дидактов начала XX века в отношении методов обучения во многом совпадают. Общими положениями в исследовании ими методов обучения являются следующие:

с помощью методов обучения достигаются ожидаемые результаты, ученики приобретают необходимые навыки для дальнейшего самообразования,

методы обучения определяют последовательные действия учителя и практическую деятельность учащихся по усвоению содержания обучения, в рамках которых реализуется цель обучения,

методы обучения обусловлены возрастными особенностями и уровнем развития познавательных интересов учащихся,

методы обучения зависят от особенностей изучаемых учебных предметов.

Отметим, что обосновывалась преимущественная связь между целью обучения и ее компонентами (когнитивным, деятельностным, ценностным), с одной стороны, и «научным» (по терминологии тех лет), экспериментальным, исследовательским методами обучения.

В аспекте исследования нашей проблемы важно, что все дидакты обращают внимание на связь методов обучения и цели, инструментальность методов обучения по отношению к цели.

Сделав такой вывод, мы будем далее анализировать все концепции как единое целое.

Анализ показывает, что отечественные педагоги рубежа веков в содержании образования и методах обучения видели средства реализации цели. В их трудах явно прослеживается закономерная связь между целью, содержанием и методами: в зависимости от содержания обучения, выбирались наиболее существенные методы, обеспечивающие реализацию цели обучения.

Важно отметить, что проблема содержания в дидактике рассматриваемого периода не обрела самостоятельного значения и решалась фрагментарно. Большую степень разработанности обрела проблема методов обучения.

Разрабатывая проблему методов обучения, дидакты исходили из признания связи методов и цели обучения. Подтверждение этому мы усматриваем в дидактических возможностях методов, соотносимых с содержанием цели обучения.

Напомним, что на рубеже веков направленность цели определялась тремя векторами, содержание цели предполагало наполнение трех ее компонентов.

Выбор методов обучения определялся спецификой содержания и поставленной целью, а каждый из методов предусматривал особый вид деятельности учителя и учащихся.

Развитию познавательных способностей, саморазвитию ученика, развитию интереса к учебе способствует исследовательский, дидактический методы обучения, что достигается путем применения краеведческого материала, практических работ в классе и на школьной площадке [164, с. 36].

Так, развитию активности и самостоятельности учащихся, умению выполнять конкретные мыслительные операции способствуют наглядный, практический методы обучения. Например, при изучении дисциплин естественнонаучного цикла учащиеся коллекционировали предметы, характерные для данной местности (горные породы и растения), вели записи своих наблюдений за природой, сравнивали между собой объекты и явления и делали самостоятельные выводы из наблюдаемых фактов [164, с. 36].

Развитию социальной, интеллектуальной природе человека, развитию аналитической деятельности, саморазвитию ученика способствуют эвристический и научный (исследовательский) методы обучения. Например, изучение естественных наук воспитывает в учениках чувство красоты, развивает творческую мысль. «И на уроках, и на практических занятиях, и на экскурсиях опыты должны производиться не для проверки высказанных положений, а наоборот эти последние должны быть следствием из наблюдений учащихся» [151, с. 290]. Направленность цели и соответствующие ей методы обучения мы показали в таблице 6.

Таблица 6 - Направленность цели и соответствующие ей методы обучения

Компонент цели	Ожидаемый результат	Оптимальный метод обучения
Когнитивный компонент	Осознание и закрепление элементарных знаний об окружающем мире, человеке, природе, обществе, использование знаний в учебных ситуациях	Исследовательский метод, дидактический и метод объяснительного чтения

Деятельностный компонент	Умение выполнять конкретные мыслительные операции, умение самостоятельно применять полученные знания, умение логически рассуждать	Наглядный, экспериментальный и практический методы обучения
Ценностный компонент	Закрепление системы ценностей, формирование нравственного чувства, внутреннего стремления к развитию	Эвристический метод обучения и эвристическая беседа

Таблица показала, что цель обучения и методы существуют в единстве, во взаимосвязи: методы обучения выступают как средство реализации когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов цели обучения, т.е. они способствуют закреплению элементарных знаний об окружающем мире, умению самостоятельно выполнять полученные знания и формируют систему ценностей и стремление к саморазвитию человека.

Итак, нами обобщены теоретические разработки ведущих отечественных педагогов рассматриваемого периода П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, Н.Ф. Бунакова.

Вопросы цели и содержания обучения в дидактике начала XX века рассматривались во взаимосвязи. В разработках педагогов цель мыслилась как определяющее начало, т.е. «чем яснее и определеннее она (цель) будет сформулирована, тем в большей степени рациональным будут и практические решения вопросов содержания обучения» (С.Ф. Егоров).

Методы обучения, охарактеризованные выдающимися педагогами, были направлены на целостное развитие личности, способствовали развитию ребенка и повышали его интерес к учению. Это эвристический метод (П.Ф. Каптерев), теоретический и практический (П.Ф. Лесгафт), предметный метод обучения (В.П. Вахтеров), эвристическая беседа (М.И. Демков), объяснительное чтение (Н.Ф. Бунаков).

Методы обучения определяли последовательные действия учителя и практическую деятельность учащихся по усвоению содержания обучения для достижения цели обучения.

Проанализировав подходы к определению цели, содержания и методов обучения, мы пришли к выводу, что отечественные педагоги исходили из идеи развития умственных, физических потребностей человека (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, М.И. Демков); развития личности ребенка, реализации его природных способностей (В.П. Вахтеров), связи учебных предметов с жизнью (Н.Ф. Бунаков).

Реалистичность цели определялась наличием содержания обучения, методов, адекватных поставленной цели. Поиск новых методов обучения был направлен на то, чтобы обеспечить системность знаний и развитие ребенка.

Дидактические возможности методов соответствовали содержанию и направленности цели обучения. Разработка проблемы методов обучения в рамках проблемы цели была основана на непосредственном вовлечении ученика в познавательную деятельность, цель которой заключалась в приобретении знаний, развитии интеллектуальных, мыслительных, творческих способностей учащихся, что соответствовало идеалам времени.

§ 2 Взаимодействие педагога и учащихся как пространство реализации цели обучения

В данном параграфе мы проанализируем, как разрабатывались в дидактике вопросы взаимодействия педагога и учащихся. Обращение к этой группе вопросов в рамках нашего исследования объясняется следующим.

Педагогический процесс в школе, каким его рассматривали дидакты рубежа XIX-XX веков, является двусторонним и его успех во многом зависит от характера взаимодействия учителя и ученика. В процессе взаимодействия открывается возможность для интеллектуального развития школьников и формирования у них опыта познавательной деятельности. Таким образом, взаимодействие становилось пространством реализации цели обучения.

Поставленную задачу мы будем решать, исходя из положения о том, что образовательный процесс представляет единство преподавания и учения, а успех организованного взаимодействия во многом зависит от профессиональных и личных качеств педагога.

Итак, в поле нашего внимания попали вопросы:

- деятельность учителя по организации учебной деятельности ученика;
- учебная деятельность ученика;
- личностные качества учителя как предпосылка успешного решения цели обучения.

Напомним, педагогике рубежа веков присущ гуманитарный характер – комплекс собственных вопросов она решала, обратившись, прежде всего к личности педагога и учащихся. Эта особенность дает возможность нам анализировать решение выявленных вопросов, преломляя их через личность учителя.

Для анализа разработки дидактических вопросов взаимодействия педагога и учащихся как пространства реализации цели обучения мы обратились к трудам ведущих отечественных педагогов (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, Н.Ф. Бунаков). Последовательность определяется их ролью в разработке дидактических концепций.

Как известно, П.Ф. Каптерев создал целостное учение о педагогическом процессе и предложенные нами к рассмотрению вопросы следует анализировать как вторичные в наследии ученого.

Проблема личности учителя рассматривалась П.Ф. Каптеревым как составляющая часть учения о целостном образовательном процессе. Целостность

личности учителя рассматривалась педагогом как взаимосвязанное единство его профессиональных и общечеловеческих качеств.

В аспекте рассматриваемой проблемы интерес представляет используемое П.Ф. Каптеревым понятие «усовершенствование», которое он поместил в центр педагогического процесса и переместил, таким образом, центр педагогической теории с деятельности учителя на процессы, протекающие в сознании ребенка под влиянием учителя. Эти качественные изменения П.Ф. Каптерев назвал образованием и исследовал в работе «Дидактические очерки».

В «Дидактических очерках» ученый связал успех профессиональной деятельности учителя с его личностно-профессиональными свойствами. Все личностные свойства ученый разделил на две группы: интеллектуальные («умственные») и нравственно-волевые.

К первой группе (интеллектуальные свойства) он отнес профессиональную подготовку учителя (знание преподаваемого предмета, широкий научный кругозор, «знание свойств детской натуры», владение педагогическим искусством). Учителю необходимо не просто хорошо знать методы преподавания, но и уметь переработать их по-своему, применяя к возможностям собственной личности. «Чтобы преподавание было вполне хорошо, нужно вполне владеть методом, лично переработать его, сделать своим умственным достоянием. Главное и второстепенное, самый метод и методический прием должны отчетливо различаться учителем, а все это предполагает самостоятельную личную работу учителя над методом, в которой скажется его педагогический талант, его педагогические творчество и искусство» [106, с. 599].

Педагог считал, что «истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик, он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» [106,с. 600].

Учитель как цельная личность влияет на учащихся не только своими умственными свойствами, а личными качествами, тесно связанных с особенностями его профессии. К таким качествам, которые можно обозначить

понятием педагогическое мастерство, П.Ф. Каптерев относил манеру учителя держать себя, отчетливость и ясность речи, аккуратность и опрятность.

В другую группу (нравственно-волевые свойства) вошли добросовестное выполнение своих обязанностей, личный педагогический такт, любовь к детям, творчество и т.д.

П.Ф. Каптерев был убежден, что учителю необходимы нравственные свойства, справедливость, добросовестное отношение к своим обязанностям, владение выдержкой, любовь к детям. «Учитель есть лицо, имеющее, кроме специальных учительских свойств, еще общечеловеческие качества, которыми оно также неизбежно будет влиять на учащихся, как своим учительским искусством» [106, с. 381-382]. В нравственности учителя П.Ф. Каптерев видел важнейшее условие осуществления воспитывающего и развивающего характера преподавания.

В группу нравственно-волевых качеств учителя П.Ф. Каптерев ввел силу воли, настойчивость, активность, способность формировать личность, готовую в будущем преодолевать возможные трудности и препятствия. Личность учителя выступает главным педагогическим условием достижения поставленных целей: «… серьезное, добросовестное отношение его к своим обязанностям или небрежное, халатное» [106, с. 604].

Учитель в школе, по убеждению П.Ф. Каптерева, выступал и как лицо, устанавливающее определенный порядок (дисциплину) для совместных действий учителя и учащихся в целях достижения определенного результата, цель которого «привести в гармонию интересы отдельных образуемых, учителя и всего школьного общества и тем самым создать основу для дружной совместной работы всех…[106, с. 611].

П.Ф. Каптерев придавал большое значение теоретической и практической подготовке будущих учителей. Мастерство учителя, по П.Ф. Каптереву, заключалось «в пробуждении и развитии самостоятельного мышления учащихся путем действительного наблюдения соответствующего научного материала и обобщения его» …[106, с. 119].

П.Ф. Каптерев считал, что учитель может выполнить свое предназначение и реализовать цель обучения, если он сам развивается. Он подчеркивал, что для каждого учителя «школа, в которой он учительствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками для него самого» [106, с. 600].

Приведенное суждение свидетельствует о том, что П.Ф. Каптерев был убежден в необходимости обращения учителя к своей профессиональной деятельности как ключевому условию дальнейшего профессионального совершенствования.

П.Ф. Каптерев утверждал, что источником познания является «потребность понять среду, в которой приходится жить» [105, с. 27]. Следовательно, методологическим основанием деятельности учителя ученый рассматривал присущее природе человека его стремление к познанию окружающего мира не только как условие жизнедеятельности, но и как фактору удовлетворения естественной потребности личности в развитии и совершенствовании.

Итак, П.Ф. Каптерев показал, что успех педагогического процесса зависит от взаимодействия педагога и ученика, показав, что от педагогической деятельности зависит развитие ребенка.

Позицию П.Ф. Каптерева разделял и П.Ф. Лесгафт.

По мнению ученого, чтобы учеба стала средством развития, надо, чтобы в ней был посильный, «свободный и спокойный умственный труд без принуждения» [145, с. 141].

От учителя требуется, чтобы он организовал работу ребенка так, чтоб «не утомлять» его «непосильным умственным трудом». Труд, который ограничен педагогом, становится уникальным педагогическим средством.

П.Ф. Лесгафт подчеркивал, что «самое существенное требование, какое мы вправе предъявить воспитателю и учителю», заключено в знании педагогом законов психического развития личности, а также владении им «картиной индивидуальных свойств конкретного ребенка» [143, с. 1].

Из приведенных рассуждений видно, что педагог определил критерии профессиональной деятельности учителя и показал влияние профессионализма учителя на развитие личности ученика.

В П. Вахтеров в 1902 году на первом учредительном съезде читал доклад «О самообразовании учителей», в котором предложил подготовить педагогическую энциклопедию, которая включала биографические данные и инновационный опыт отечественных педагогов. Этот труд, по мнению ученого, мог бы помочь учителям совершенствовать свои педагогические способности [46]. «Обучение и воспитание, - писал он, - искусство, а учитель – художник, и, как художнику, ему должен быть предоставлен простор…» [48, с. 51].

В.П. Вахтеров утверждал, что успех педагогического процесса обеспечивают интерес ребенка к учебным предметам, авторитет учителя, обстановка в школе. Педагог считал, что авторитет учителя должен держаться на уважении со стороны учеников: испытывая уважение, ребенок слушается учителя, а потом и доверяет ему. Поэтому обучение должно возбуждать любознательность, чтобы ученик не просто получал знания, но, прежде всего «научался» их приобретать.

По мнению В.П. Вахтерова, существует только одно средство добиться любви детей – это «самому любить их деятельной любовью». Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действуют на учеников его примеры.

В.П. Вахтеров подчеркивал роль нравственного влияния учителя на учеников: «надо, чтобы ум ученика воспринял наше требование как логически и незыблемо обоснованные, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял его. Если в его уме будут мнения противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то ваше дело проиграно» [44, с. 65].

Идеалом учителя для В.П. Вахтерова был образованный, культурный человек, пользующийся авторитетом среди детей и родителей. В.П. Вахтеров считал, что «в основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со

стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве» [44, с. 58].

В.П. Вахтеров призывал развивать у детей при обучении познавательные интересы и способности в соответствии с потребностями современного общества и реальными возможностями ученика.

В своей работе «Основы новой педагогики» ученый указывал, каким путем осуществлять развитие школьника. Теорию обучения В.П. Вахтеров строил на основе всестороннего изучения ребенка как природного, биологического существа, который живет и развивается в обществе. Задача учителя заключается в том, чтобы не только знать физическое и психологическое развитие, но и уметь применять эффективные методы и приемы обучения. Он считал, что при подготовке учителя необходимо обеспечить единство и взаимосвязь общеобразовательных и психолого-педагогических знаний с практической педагогической деятельностью.

Центральной идеей в трудах В.П. Вахтерова была идея подчинения школы «принципу развития сил ребенка» [46, с. 530], и именно в этом он усматривал ее назначение: школа должна поддерживать в них (детях) внутренне присущего им «стремления… к развитию» [47, с. 522].

Из приведенных рассуждений видно, что педагог пропагандировал такой способ организации учебного процесса, который удовлетворял естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность, формировал образовательные потребности. Таким образом, приведенные умения ученика считались признаком педагогической состоятельности учителя.

Как мы показали в 3 параграфе 2 главы, цель обучения в разработке педагогов рубежа веков носит комплексный характер: в ее структуре три взаимосвязанных компонента. Это означает, что школа несет ответственность за успех в интеллектуальном, физическом, нравственном развитии, а для этого необходимо почти идеальное понимание и выполнение учителем своих обязанностей [73; 144]. М.И. Демков писал: «Чем многостороннее и

организованнее учитель, тем лучше он может разобраться в разнообразных педагогических вопросах, и тем успешнее идут его уроки» [71, с. 151].

Известный русский педагог считал, что «правильное применение всех педагогических законов и правил зависит скорее …от понимания дела, энергии и воли, а значит, во многом зависит от того, кто так или иначе пользуется этими правилами и законами, стало быть, от личности учителя» [71, с. 157].

Высокая оценка роли учителя выдвигает требования к его деловым и нравственным качествам. Он должен любить свое дело, детей, постоянно работать над собой, воздерживаться от гнева, развивать педагогический талант. «Прямой, открытый, честный, серьезный и последовательный образ действий – вот необходимое свойство авторитетного педагога», отмечал М.И. Демков [73, с. 233].

Связь профессионализма и творчества подчеркивалась практически всеми теоретиками. Например, М.И. Демков считал, что учитель призван быть в школе не ремесленником, а художником» [71, с. 159]. По его мнению, педагогический талант учителя вырабатывается на основе его нравственного и умственного развития, тонкой душевной организации и наблюдательности. В основе педагогического профессионализма, как считал ученый, лежит общая культура педагога, знание философии, психологии и педагогики, нравственное развитие.

Особого внимания заслуживают взгляды на проблему учительства в педагогической системе Н.Ф. Бунакова. Он писал, что основным началом разумной жизни для человека есть труд. Учитель должен развивать в детях любовь и уважение к труду. Ученик, с уважением исполняющий свой школьный труд, в значительной степени расположен к труду вообще, поэтому дети должны почувствовать и сознавать, что они пришли в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом. Он полагал, что школа должна готовить ребенка для самостоятельного труда, применения полученных знаний на практике на пользу своему Отечеству.

Личность воспитывается личностью, а в преподавании личностная взаимосвязь учителя и ученика осуществляется постоянно. Н.Ф. Бунаков писал:

«Личность учителя…имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно всякий, кто был учителем хотя недолгое время» [39, с. 249].

Наличие хорошего учителя, по мнению Н.Ф. Бунакова, имеет глубокое психологическое обоснование, связанное с естественной склонностью детей к подражанию. «Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, - ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи» [39, с. 163].

Учитель – тот человек, в котором естественным образом происходит слияние двух функций – обучения и воспитания. Реализацию воспитательных возможностей процесса обучения Н.Ф. Бунаков связывал с личным примером учителя. «Живое отношение учителя к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников» [39, с. 163].

Итак, проанализировав взгляды педагогов на личность учителя, мы может дополнить ряд характеристик, предложенных П.Ф. Каптеревым. Ряд интеллектуальных и профессиональных качеств дополняют знание, понимание «всех педагогических законов» (М.И. Демков), широкое общее образование и культура (В.П. Вахтеров), умение учителя «будить мысль» (П.Ф. Лесгафт).

Ряд нравственно-волевых качеств дополняют такие качества, как любить детей «деятельной любовью» (В.П. Вахтеров), быть открытым, честным, серьезным и последовательным (М.И. Демков), «возбуждать восприимчивость и стремление к деятельности» (Н.Ф. Бунаков).

Учитель как ведущий субъект образовательного процесса должен создать учащемуся благоприятные условия, которые обеспечивают его развитие. «Педагогика не есть ремесло. Это – искусство. Подобно тому, как художник берет сырой материал с присущими ему природными качествами и при помощи резца или кисти создает чудный образ, воплощающий в себе идею творца…так и педагог, имея в своем распоряжении ум и чувства детей, должен посредством

резца своих знаний и красок своих способностей создавать чудные формы Человека» [47, с. 215].

Таким образом, формирование у школьников познавательной активности, самостоятельности, создания условий для саморазвития личности рассматривались как одно из важных направлений в деятельности учителя.

В рамках нашего исследования важным является положение о том, что педагогические цели всегда лежат в сфере деятельности учащихся, но обеспечивают результаты деятельности, ожидаемые субъектами педагогической деятельности.

Напомним, что в структуре цели различаются три компонента - когнитивный, деятельностный, ценностный (см. 3 параграф 2 главы). Содержание компонентов цели определяет контекст, в котором раскрывается взаимосвязь умственного развития и самостоятельности, творческой активности ребенка, волевой саморегуляции, способности к самоконтролю в сознании.

В целом все три компонента цели обучения связаны с целостным развитием личности, сознательностью, самостоятельностью учащихся.

Перед учеником ставится необходимость выбора целей каждый раз, когда от него требуется личностное самоопределение и конкретные действия, как при изучении отдельных предметов, так и в общеобразовательном отношении.

Становление ученика как субъекта познания предполагает умение самостоятельно и осознанно ставить цели, выбирать средства для их достижения и оценивать результат с точки зрения его соответствия поставленной цели (Е.Н. Селиверстова). Деятельность ученика трактуется как нацеленность на развитие познавательной активности школьников через содержание структурированных учителем предметных знаний, требующих от ученика активной умственной деятельности. Сформированность познавательных структур характеризует готовность школьников к самостоятельной постановке познавательных целей, к выбору способов познавательной деятельности и самооценки полученных результатов.

В условиях школьного образования необходимо специальное формирование способности школьника ставить и реализовывать цели в познании. Образовательный процесс П.Ф. Каптерев рассматривал как развитие способностей ученика и ставил в центр педагогического процесса ни метод, ни учителя, а ученика.

Важнейшими чертами личностного развития и саморазвития школьников П.Ф. Каптерев считал обращение к внутренним побудительным силам школьника, предоставление простора для его собственных наблюдений за жизнью, многогранность воздействия на все стороны психики ребенка, на его индивидуальность [104, с. 597-599].

Самостоятельность ребенка в обучении, по мнению педагога, способствует развитию творческой активности учащихся. Педагог утверждал: «Усвоение одних лишь готовых знаний допускает только повторение выученного так, как оно было воспринято. Такое непосредственное усвоение развивает только стадность и не дает еще возможности развернуть личную энергию, не допускает никаких творческих проявлений лица» [145, с. 247].

Главное в том, отмечал педагог, что самостоятельные рассуждения учат управлять «своим телом и своими поступками», и таким образом, обеспечивают интеллектуальное, нравственное и волевое развитие.

Представления П.Ф. Лесгафта о педагогическом успехе определяются пониманием ограниченных возможностей педагога: «Школа не дает готового врача, юриста, педагога; таким питомец школы становится в жизни, развертываясь постепенно, но настоящая школа должна дать молодому человеку возможность приучиться к самостоятельной деятельности» [145, с. 249].

П.Ф. Лесгафт отмечал, что для процесса развития ребенка ему должны быть созданы условия, позволяющие ему «проявляться и справляться со своими чувствованиями» [145, с. 83].

В центре внимания школы будущего, полагал В.П. Вахтеров, должен находиться ученик, а не программа, не методы и другие элементы обучения. Он утверждал: «Итак, в общеобразовательной школе и расположение учебного

материала, и выбор его должны быть подчинены принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития» [47, с. 530].

Основным принципом в деле преподавания он ставил самодеятельность ученика. «Дело учителя – помочь ученику поставить интересную для него задачу и найти необходимые материалы для ее решения, а сам процесс решения учитель должен предоставить ему самому» [53, с. 334].

М.И. Демков в своих работах уделял большое внимание личности обучаемого. Человек, утверждал ученый, развивается «сообразно индивидуальным его особенностям» и потому, если школа заботится об ученике, она должна обеспечить «полноту развития сил и нравственного совершенствования» его. Из рассуждений ученого заметно стремление к гармоничному всестороннему развитию личности.

Процесс обучения М.И. Демков представлял как последовательное продвижение ученика от незнания к знанию и соответствующим умениям и навыкам. В этот процесс он включал непосредственное восприятие учащимися изучаемого материала, закрепление знаний, выработку умений и навыков, применение знаний, умений и навыков на практике.

В целом, по М.И. Демкову, обучение призвано осуществлять свободное развитие личности с учетом ее интересов, склонностей, способностей. Вкладом М.И. Демкова в дидактику является то, что он обосновал требование уважения к личности ученика – идею «целостно-смыслового равенства» участия в общении учителя и ученика.

Направление мыслей М.И. Демкова о необходимости учитывать способности и потребности личности соотносится с воззрениями педагогов рубежа веков, которые ставили личность ученика в учебном процессе превыше всего (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, и др.).

Н.Ф. Бунаков видел в ученике «живую человеческую личность … с ее индивидуальностью» [39, с. 95]. Учитель, по его мнению, должен развивать в

своих учениках любовь и уважение к труду, так как обучение само по себе есть труд.

Основные положения ученых в контексте взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе мы рассмотрим в таблице 7.

Таблица 7 - Основные положения ученых в контексте взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе

Персоналии	Субъекты учебного процесса		Педагогический эффект в достижении цели обучения
	учитель	ученик	
П.Ф. Каптерев	Должен хорошо знать методы преподавания, уметь переработать их по-своему, применяя к возможностям собственной личности	Самостоятельно и осознанно ставит цели, выбирает средства для их достижения и оценивает результат в соответствии с поставленной целью	Развитие творческой активности и индивидуальных способностей учащихся, интеллектуальное развитие личности
П.Ф. Лесгафт	Знание законов психического развития личности; умеет организовать работу ребенка так, чтобы «не утомлять» его «непосильным умственным	Умение «приучиться» к самостоятельной деятельности	Гармония между умственным и физическим развитием, активность, чуткость во всех проявлениях, развитие физических и

	трудом»		психических качественных изменений в ребенке
В.П. Вахтеров	Стимулировать познавательную активность; развивать у детей познавательные интересы и способности в соответствии с их индивидуальными возможностями	Стремление к самодеятельности, активность, самостоятельности, осмысленное отношение к учению	Интеллектуальное развитие и развитие логического мышления, развитие активности и самостоятельности учащихся
М.И. Демков	Должен любить свое дело, детей, постоянно работать над собой, развивать педагогический талант	Стремление к самостоятельности, активности, творческой деятельности	Развитие индивидуальных способностей, развитие познавательной, творческой деятельности учащихся
Н.Ф. Бунаков	Должен развивать в детях любовь и уважение к труду	Стремление к самостоятельной деятельности	Развитие индивидуальности, самостоятельности, применение полученных знаний на пользу своему Отечеству

Таким образом, от деятельности учителя и его профессионализма зависит познавательная деятельность ученика, следовательно, в результате взаимодействия учителя и ученика открываются потенциал для интеллектуального развития школьника и умения самостоятельно и осознанно ставить цели.

Итак, нами обобщены теоретические разработки дидактических вопросов взаимодействия педагога и учащихся как пространства реализации цели П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.П. Вахтерова, М.И. Демкова, Н.Ф. Бунакова.

Сопоставление основных положений отечественных ученых конца XIX – начала XX века в аспекте взаимодействия учителя и ученика позволяет сделать вывод о том, что конечную цель обучения они видели в интеллектуальном развитии личности, развитии познавательной деятельности, творческой активности и индивидуальных способностей учащихся.

Все отечественные ученые рубежа XIX - XX веков отмечают, что ученик перестал быть активным восприемником учебного материала и стал субъектом, активно творящим свою индивидуальность в процессе учебной деятельности. Опыт выступать субъектами познавательной деятельности формируется у школьников учителем.

Общим положением в трудах отечественных педагогов являлось то, что в основе обучения должно быть умственное и нравственное развитие ученика, усовершенствование его способностей; в учении необходимо предоставлять ученику как можно больше самостоятельности, чтобы он учился мыслить.

Отечественные педагоги пропагандировали такой способ организации учебного процесса, который удовлетворял естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность, формировал образовательные потребности. Формирование у школьников познавательной активности, самостоятельности, создания условий для саморазвития личности рассматривались как одно из важных направлений в деятельности учителя.

Таким образом, педагоги рубежа веков разработали вопросы взаимодействия педагога и учащихся, касающиеся усвоения содержания обучения для достижения поставленной цели обучения. Дидактические вопросы взаимодействия учителя и

ученика были направлены на вовлечение ученика в целостную познавательную деятельность, цель которой заключалась в развитии познавательной, мыслительной, творческой деятельности учащихся.

§ 3 Значимость историко-педагогического наследия конца XIX – начала XX века в области цели обучения для современной отечественной дидактики

В данном параграфе мы определим значимость историко-педагогического наследия конца XIX – начала XX века в области цели обучения для современной отечественной дидактики.

Важность этой задачи определяется тем, что модернизация российской школы, переход на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (далее ФГОС) ставят перед отечественными педагогами новые задачи. Пути решения этих задач определяются особенностями тех образовательных моделей, которые реализуют в своей деятельности учебно-воспитательные учреждения, а также традициями отечественной педагогики, которые задают устойчивые стереотипы мышления и практической деятельности.

Как мы показали выше, на рубеже XIX – XX веков в отечественной дидактике были заложены основания для разработки понятия «цель обучения» в рамках теории обучения. Важным результатом дидактики рубежа веков следует считать выявление связи цели обучения и ценностей эпохи; воспитывающей направленности процесса обучения, организованного ценностно обусловленной целью; содержание компонентов цели обучения, системообразующая функция цели.

Анализ актуального состояния отечественной дидактики [27; 81; 187; 194; 212; 224] позволяет сделать вывод, что современные изыскания подчиняются действию нескольких детерминант. В качестве основных мы выделили две, соотносящиеся между собой как единство противоположностей: государственные установки в области образования, нацеливающие педагогику на решение актуальных проблем, и педагогические традиции, сформировавшиеся

исторически. К ряду последних относятся и те, которые зародились в отечественной дидактике в рассматриваемый нами период в аспекте проблемы цели обучения. Если первый детерминирующий фактор определяет инновационный характер современного образования и нацеливает педагогику на обоснование различных новшеств, то второй выполняет стабилизирующую функцию и позволяет образованию и педагогике сохранить исторически сформировавшуюся самобытность.

Ниже мы проанализируем современные концепции цели обучения в контексте названных факторов.

В условиях модернизации образования приоритетной становится цель, связанная с формированием самостоятельной познавательной деятельности, приобретающей творческо-преобразовательный характер.

Анализ опыта прошлого помогает адекватно осмыслить ситуацию, сложившуюся в российском образовании в контексте внедрения в практику отечественного образования ФГОС нового поколения, выявить те традиции, которые формировались на протяжении столетий в пространстве отечественной социокультурной реальности.

Следовательно, чтобы критически оценить проблемы, осмыслить задачи, стоящие перед образованием в современных условиях, и найти наиболее оптимальные пути их решения, необходимо обратиться к теоретическому опыту прошлого. Отечественному научно-педагогическому сознанию всегда было свойственно отношение к историко-педагогическому опыту как источнику идей для современных исследований и образовательной практики.

Историко - педагогическое осмысление дидактического опыта рубежа XIX-XX веков в аспекте современных образовательных парадигм дает возможность предложить решение проблем, возникающих в инновационной деятельности.

В настоящее время нельзя не принимать во внимание того, что постижение унаследованного от прошлого научного знания о целях обучения, предопределяет в общих чертах качество новых теоретических результатов. Отечественная педагогика XX-XXI веков характеризуется накоплением и систематизацией

теоретического и экспериментального материала, отражавшего качественное совершенствование научных взглядов на понимание сущности и способов достижения в обучении его результатов, связанных с реализацией целей обучения.

В современных условиях взгляды отечественных педагогов конца XIX – начала XX века на проблему цели обучения получили дальнейшее осмысление и развитие.

На наш взгляд, можно отметить две тенденции развития проблемы цели обучения.

Во-первых, это более широкое осмысление теоретического материала в отношении цели обучения; во-вторых, это происходящая модернизация российской системы образования.

Значимость исследования цели для современной России подтверждается тем, что основные положения нашли отражение в документах, определяющих стратегическую политику в сфере образования (национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010) [168], Модель для инновационной экономики: российское образование – 2020 [159], Концепции федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (2011) [233; 234] и др.).

Обратимся к более полному рассмотрению указанных тенденций в отношении цели обучения современными исследователями.

Современными педагогами рассматриваются цели обучения, непосредственно связанные с развитием умственных способностей и склонностей учащихся к различным областям научных знаний: постановка развивающих целей обучения (Е.Н. Селиверстова); структура цели педагогического исследования (Д.В. Здор); генезис идеи целеполагания в построении обучения (О.А. Бобылева), проанализированные нами в 1 главе данного исследования; структура содержания образования в сфере целеполагания (В.В. Краевский); цели современного образования (Т.М. Ковалева); образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения (Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский и др.).

Постановка вопроса о необходимости рассмотрения обучения с точки зрения его развивающих целей в отечественной педагогике не является привилегией XX века. Выдвижение идеи развития в качестве методологического ориентира, перспективного для осмысления явлений обучения, было обусловлено отражением общенаучных тенденций конца XIX – начала XX века, акцентировавших принцип развития [213, с. 150]. Данное направление сегодня соотносится с педагогикой развития, одним из важных аспектов которой является дидактическая разработка целостного представления о содержании целей интеллектуального развития школьников в обучении. В современной дидактике этот аспект еще не получил своего исчерпывающего теоретического осмысления.

В настоящее время вырабатывается понимание того, что высокий уровень интеллектуального развития школьников в обучении сопряжен с организацией познавательной активности самих учеников. Она должна характеризоваться осознанием и принятием школьниками целей и задач познания, наличием познавательного интереса, приводящих к тому, что познавательная активность учащихся приобретает характеристики самостоятельности.

Следует отметить, что названная особенность не осталась без внимания исследователей, рассматривающих в различных аспектах цели обучения.

К началу XXI века в отечественной педагогике произошла систематизация представлений о содержании развивающих целей обучения.

По степени сложности целей, Е.Н. Селиверстова определила три уровня постановки развивающих целей обучения. Эти уровни описывали динамику целей интеллектуального развития школьников, определяемую направленностью обучения на качественное совершенствование формируемого у школьников познавательного опыта:

1-й уровень: операционно-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами отдельных познавательных действий (анализ, синтез, сравнение, оценка и т.д.) Опыт выступать субъектами отдельных познавательных действий обеспечивается формированием у школьников логических знаний и логических умений.

2-й уровень: деятельностно-инструментальный, рассматриваемый как опыт школьников выступать субъектами целостной познавательной деятельности. Этот опыт обеспечивается формированием у школьников совокупности методологических знаний и умений: учебных умений (формулировать познавательные задачи, побуждать себя к познанию, оценивать качество полученных познавательных результатов и т.д.), а также поисковых умений (соотносить каждый шаг поиска с другими и с вопросом задачи, доказывать убедительность каждого суждения, операции и решений и т.д.)

3-й уровень: личностный, рассматриваемый как опыт школьников быть субъектами отношения в познании. Этот опыт обеспечивается формированием у школьников совокупности ценностей, соответствующих ценностям культуры, а также совокупности рефлексивно-смысловых умений (соотносить цели познания и цели жизнедеятельности, осуществлять выбор целей, способов познания с учетом личностных предпочтений и т.д.) [213, с. 176].

Опираясь на положение о том, что цель обучения сопряжена с организацией познавательной деятельности учащихся, в рамках которых осуществляется их многоплановое развитие и формируется ценностно-мировоззренческое отношение к жизни, Д.В. Здор рассматривает цель с учетом следующих компонентов: когнитивный, практико-преобразовательный, ценностно-смысловой [91].

Так как знания выступают исходным элементом содержания обучения, они выполняют три основные функции. Первая функция знаний создает общие представления о реальной действительности. Данная функция представляет когнитивный компонент цели обучения, который направлен на запоминание, воспроизведение сущностных элементов учебной информации в предметной области. Результат реализации учебных целей - процесс формирования научно-теоретического мировоззрения, которое способствует жизненной позиции личности.

Вторая функция знаний определяет основу действий. Эта функция представляет практико-преобразовательный компонент, который направлен на овладение учащимися теми формами практической деятельности, которые

позволяют человеку познавать и преобразовывать природу, общество и культуру. Исходя из этого, цели в практико-преобразовательной области предполагают творческую, самостоятельную работу учащихся в процессе учения.

Третья функция знаний представляет ценностно-смысловой компонент цели и служит основой воспитания нравственно-мировоззренческой позиции личности. Через мировоззрение лежит путь к формированию основ нравственности. Для этого в число предметов общеобразовательной школы необходимо включить философию, придать нравственным убеждениям активный характер.

Таким образом, реализация когнитивных, практико-преобразовательных и ценностно-смысловых компонентов цели рассматривается современными педагогами как создание основы для формирования у школьников научного мировоззрения, воли, характера, духовных потребностей, ценностных ориентаций, умения самостоятельно и осознанно ставить цели в познании и выбирать средства для их достижения.

Опираясь на теоретическую концепцию содержания образования В.В. Краевского, мы видим, что опыт целеполагания школьников в познании ученый рассматривает как часть социального опыта. Обозначенный подход обосновал возможность соотнесения состава содержания образования, в рамках четырехэлементного строения (совокупности знаний о природе, обществе, о способах деятельности; опыта осуществления способов деятельности; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к людям, самому себе), с составом социального опыта [130, с. 5].

Как видно, В.В. Краевский непосредственно проецирует обозначенную структуру содержания образования на сферу целеполагания школьников в учебной и воспитательной деятельности.

Указанные современными исследователями тенденции в отношении цели обучения представлены в Приложении В «Структурно-содержательные компоненты цели обучения».

На рубеже 1980-90-х гг. Н.М. Таланчук предложил рассматривать в качестве первоосновы педагогической науки педагогическую генеалогию, т.е.

теорию происхождения педагогических знаний, раскрывающую и осмысливающую в контексте всего опыта человековедения пути и закономерности становления человека в фило- и онтогенезе и позволяющую понять действительное месть и роль образования в этом процессе [225, с. 22].

В 90-е гг. XX века и в начале XXI века Б.М. Бим-Бад развернул идею развития педагогической антропологии как целостного и системного знания о человеке. С точки зрения Б.М. Бим-Бада, педагогика включает в себя три главные области.

Во-первых, знание о самой себе, о педагогике как науке и искусстве. Во-вторых, теорию образования, воспитания и обучения, знание о необходимости и возможности этих процессов. В третьих, знание о человеке как воспитателе (учителе) и воспитуемом (ученике), что и является фундаментом педагогики [23].

Б.М. Бим-Бад рассматривает образование в качестве способа приобщения ребенка к социальным и культурным нормам, осуществляя практическую и мыслительную деятельность. Как отмечает ученый, «с содержательной точки зрения образование, воспитание и обучение есть деятельность педагогов и учащихся по ознакомлению с нормами, по усвоению норм и подчинению им. Процессуальная сторона воспитания, обучения, образования тоже тесно связана с нормами – педагогическими принципами, методами, приемами – и в целом составляет определенную систему» [24].

В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», *образование* определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [178, с. 3].

В этой же статье закона *воспитание* определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [178, с. 3].

А *обучение* определяется как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [178, с. 3].

Говоря о единстве воспитания и обучения в рамках целостного процесса образования, важно иметь в виду следующее обстоятельство: воспитание будет обучающим тогда, когда наряду с воспитательными целями будут ставиться и реализовываться цели обучения. А обучение будет воспитывающим в том случае, если наряду с учебными целями будут ставиться и реализовываться цели воспитания. Это определяется природой целенаправленного, организованного педагогического процесса и природой обучения и воспитания, являющихся его целенаправленно организованными подсистемами.

В документе, определяющем стратегическую политику в сфере образования, - национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что «модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации» [168, с. 2].

В настоящее время в России нарастает деятельностная направленность образования, в полной мере реализованная на Западе на рубеже XIX-XX веков теоретиками и практиками реформаторской педагогики (Д. Дьюи, Г. Кершенштейнер, М. Монтессори и др.).

С конца XX века на Западе и в начале XXI века в России деятельностный взгляд на образование находит свое выражение в компетентностном подходе. Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

В международном сообществе по мере утверждения компетентностного подхода к обучению формируется новое понимание образовательного процесса. Определение целей образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые приобретают школьники в результате учебно-воспитательной деятельности.

В соответствии с этим российская система образования находится сегодня на пути освоения новой образовательной парадигмы, предполагающей ориентацию на субъектную позицию школьника в познании. «Современное образование, - пишет А.С. Киселев, - все больше ориентируется на получение современных ключевых компетенций, помогающих не столько воспроизводить академические знания, сколько создавать новые знания в рамках практической деятельности, применять передовые технологии мирового уровня для решения сложных задач и преобразовывать полученные новые знания в общественно значимые технологии…, принимать уникальные решения и адекватно действовать в динамично меняющихся и даже кризисных социальных ситуациях» [112, с. 93].

Т.М. Ковалева как активный участник инновационного педагогического движения выделяет две составляющие целей современного образования:

1) «заказ государства – установление четких приоритетов в содержании обучения в соответствии с осмыслением тех качеств и потенциала, которые нужны в государстве от каждого человека»;

2) «частный (внутренний) заказ – осмысленный ответ самого человека (ученика, родителей как потенциальных заказчиков на образовательные услуги) на вопрос «Чему и зачем он намерен учиться?» [115, с. 9].

Частный заказ на образование, - как отмечает Т.М. Ковалева, - стал учитываться только в последнее время, оставаясь, безусловно подчиненным государственному заказу.

Г.Б. Корнетов сформулировал ведущие противоречия образования, которые определяют образ педагогической практики и теории в России XXI века:

- между педагогическими целями учителя и жизненными устремлениями, интересами, целями ребенка, что приводит к отторжению учащимся педагогических усилий, к снижению эффективности образовательной деятельности учителя, который вынужден не столько заботиться о развитии учащихся, сколько принуждать его учиться;

- между задачами образования ребенка, способного решать общие задачи, достигать поставленных целей и его воспитанием и обучением как человека, способного к самореализации, удовлетворению собственных потребностей и интересов;

- между образованием как процессом, который целенаправленно организуется и сознательно контролируется (преднамеренной социализацией), и множеством других социализирующих влияний, действующих спонтанно (стихийно);

- между необходимостью, с одной стороны, обеспечивать освоение в ограниченный промежуток времени огромного объема «готовых», отчужденных от ребенка знаний, умений и навыков, а с другой – самостоятельного освоения содержания образования («поиск истины»), освоения способов самостоятельного добывания и использования знаний [125, с. 124-125].

Указанные противоречия проявлялись в разные периоды нашей истории, указывает Г.Б. Корнетов, и сегодня общество все более адекватно их осознает. Современный этап реформирования отечественного образования свидетельствует о том, что и государственная политика в сфере образования, и деятельность

образовательных учреждений, и усилия педагогической общественности находят пути, способы и средства их разрешения.

Обращение к трудам отечественных педагогов конца XIX – начала XX века особенно актуально в наши дни, когда формирование свободной, творческой личности стали главными задачами времени. Мысли о развитии творческой, всесторонне развитой личности, способной к саморазвитию и самореализации, имеют для современной дидактики непреходящую ценность.

Сегодня важнейшим становится вопрос о направлении дальнейшего развития российского образования, а ведущими принципами могут стать успешно апробированные в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века следующие положения: акцентирование всей деятельности на личности ребенка, культуросообразность и природосообразность обучения и воспитания в соответствии с социокультурными доминантами российской цивилизации, гуманистическая установка образовательного процесса.

Таким образом, осмысление и развитие взглядов отечественных педагогов конца XIX – начала XX века на проблему цели обучения позволяет сделать вывод о ее востребованности в современных условиях модернизации российского образования. Результаты разработок отечественных дидактов рубежа XIX – XX веков в снятом виде присутствуют в современных исследованиях и задают направление дальнейших разработок в аспекте цели обучения.

Выводы по 3 главе:

В данной главе мы решили следующую исследовательскую задачу: показали взаимосвязь цели и методов обучения, цели и способа взаимодействия педагога и учащихся в рамках проблемы цели обучения и показали значимость историко-педагогического наследия конца XIX – начала XX века в области цели обучения для современной отечественной дидактики.

Цель обучения является системообразующим компонентом педагогического процесса и задает содержание и объем других его компонентов: содержания,

методов обучения, организационных форм, способов взаимодействия учащихся и педагогов и др.

Отечественные педагоги рубежа веков в содержании образования и методах обучения видели средства реализации цели.

Дидактическая теория этого периода делала предметом своих исследований многие проблемы - цели, задачи, содержание, формы обучения и др., но учение о методах всё же было главенствующим, поэтому преимущественное внимание мы уделили методам обучения. В зависимости от рассматриваемых аспектов проблемы цели, выбирались наиболее существенные методы обучения, оказавшие влияние на цель обучения. Педагоги методы рассматривали вариативно, но их позиции в отношении методов обучения во многом совпадают.

Это совпадение мы видим в следующем: с помощью методов обучения достигаются ожидаемые результаты, ученики приобретают необходимые навыки для дальнейшего самообразования; методы обучения определяют последовательные действия учителя и познавательную деятельность учащихся по усвоению содержания обучения; методы обучения обусловлены возрастными особенностями и уровнем развития познавательных интересов учащихся.

Таким образом, цель обучения и методы существуют в единстве, во взаимосвязи: методы обучения выступают как средство реализации когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов цели обучения, следовательно, они способствуют закреплению элементарных знаний об окружающем мире, умению самостоятельно выполнять полученные знания и формируют систему ценностей и стремление к саморазвитию человека.

В аспекте взаимосвязи цели и способа взаимодействия педагога и учащихся мы рассмотрели следующие вопросы: деятельность учителя по организации учебной деятельности ученика; учебная деятельность ученика; личностные качества учителя как предпосылка успешного решения цели обучения.

Отечественные педагоги рубежа веков пропагандировали такой способ организации учебной деятельности ученика, который удовлетворял естественную любознательность ребенка, стимулировал его познавательную активность,

формировал образовательные потребности. Формирование у школьников познавательной активности, самостоятельности, создания условий для саморазвития личности рассматривались как одно из важных направлений в деятельности учителя.

Это позволило нам проанализировать взаимодействие учителя и ученика через призму личности учителя: учитель должен уметь находить к каждому ученику индивидуальный подход; уметь создавать благоприятную и комфортную педагогическую среду для достижения поставленных целей в учебном процессе; предоставлять ученику как можно больше самостоятельности.

Общим положением в трудах отечественных педагогов являлось то, что в основе обучения должно быть умственное и нравственное развитие ученика, усовершенствование его способностей; в учении необходимо предоставлять ученику как можно больше самостоятельности, чтобы он учился мыслить.

Перед учеником ставится необходимость выбора целей каждый раз, когда от него требуется личностное самоопределение и конкретные действия при изучении отдельных предметов. Учитель влияет на учащихся не только своими умственными свойствами, но и профессиональными качествами.

Таким образом, отечественные педагоги показали, что взаимодействие учителя и ученика становилось пространством реализации цели обучения. Разработка вопросов взаимодействия учителя и ученика была направлена на вовлечение ученика в целостную познавательную деятельность, цель которой заключалась в развитии интеллектуальной, мыслительной, творческой деятельности учащихся, что способствовало достижению цели обучения.

Наше исследование показало, что обращение к трудам отечественных педагогов конца XIX – начала XX века особенно актуально в наши дни, когда формирование творческой личности, способной к саморазвитию стали главными задачами времени.

Сегодня важнейшим становится вопрос о направлении дальнейшего развития российского образования, а ведущими принципами могут стать успешно апробированные в отечественной педагогике конца XIX – начала XX века

следующие положения: акцентирование всей деятельности на субъектности ребенка, культуросообразность и природосообразность обучения и воспитания в соответствии с социокультурными доминантами российской цивилизации, гуманистическая установка образовательного процесса. Все это говорит о том, что осмысление взглядов отечественных педагогов конца XIX – начала XX века на проблему цели обучения позволяет сделать вывод о ее востребованности в условиях модернизации российского образования.

Заключение

Цель нашего исследования состояла в обосновании генезиса цели обучения конца XIX - начала XX века.

Реализация поставленной цели осуществлялась в логике решения задач. Одна из исследовательских задач (задача 1) отразила необходимость разработки инструмента анализа и систематизации эмпирического (историко-педагогического) материала. Таким инструментом для нас стал концепт «цель обучения». На основе современных концепций цели в философии, социологии, психологии, педагогике выявлены сущностные характеристики цели как компонента педагогической деятельности: цель предвосхищает результат педагогической деятельности и существует как идеальное представление об учебной деятельности; цель важна для деятельности как ее внутренний побудитель, она связана с мотивами и потребностями человека, которые оказывают влияние на постановку цели; цель определяется в результате выбора в пределах идеала и ее содержание вариативно; акт целеполагания представляет процесс, состоящий из целеобразования и целереализации.

При помощи полученного инструмента проанализированы взгляды ведущих дидактов рубежа XIX-XX веков на цель обучения, охарактеризованы взгляды ведущих отечественных ученых рубежа XIX - XX веков на цель обучения и их взгляды представлены как совокупный вклад в разработку цели обучения на концептуальном уровне (задача 2); определены и обоснованы дидактические концепции отечественных педагогов рассматриваемого периода как пространство поиска педагогических средств реализации цели обучения (задача 3) и выявлены дидактические концепции цели обучения отечественными педагогами рубежа веков и представлены как основание для разработки теории целеполагания в современной педагогике (задача 4).

Наше исследование строилось на предположении о том, что в начале XX века в разработках отечественных дидактов содержится обращение к проблеме цели обучения, которые дополняли друг друга.

Обращение к понятию «цель обучения» в рамках историко-педагогического исследования потребовало выбора инструментария для его разработки.

В диссертационном исследовании определено содержание понятия «цель обучения», что позволило нам определить объем фактографического материала; определены компоненты цели обучения и показана связь между ними, что стало основанием для систематизации фактографического материала.

Выявленное содержание понятия «цель обучения» раскрывается нами в ряде представленных ниже признаков:

• цели обучения невозможно сформулировать без осознанных представлений о том, что есть человек, поскольку она, как цель любой деятельности, вырабатывается человеком и выражает его представление о желаемом;

• педагогическая цель предвосхищает результат педагогической деятельности и существует как идеальное представление об учебно-познавательной деятельности. Условием успеха педагогического процесса является взаимодействие поставленной цели педагогов и учащихся, поэтому цель является не только идеальным представлением о результате деятельности, но и предстает как сама деятельность, которая воздействует на процесс формирования личности;

• содержание цели обучения отражает идеалы личности и включает в себя знания, умения, навыки и социальный опыт, который должен усвоить учащийся;

• педагогическая цель моделирует будущее. Отсюда следует, что цель обучения выступает как достижимый результат, который человек получает в процессе учебной деятельности. Ради достижения результата ставятся и решаются заранее сформулированные цели;

• в учебном процессе отражается единство целеобразования и целереализации, составляющих целеполагание. Формирование целей (целеполагание) сопряжено с деятельностью ученика и учителя как субъектов педагогического процесса. В целеполагании проявляется активность субъекта, а влияют на достижение цели мотивы и потребности.

Обратившись к концепциям цели обучения – С.С. Пантюхина, Е.Н. Селиверстовой, В. Оконя и О.А. Бобылевой - мы выявили структуру цели обучения, которая сложна и разнообразна по своему содержанию.

Цель обучения направлена на овладение учебного материала (когнитивный компонент), на освоение способов практической деятельности (деятельностный компонент), на формирование у учащихся целостного восприятия мира (ценностный компонент). Между рассмотренными компонентами цели обучения существует взаимосвязь: развитие мыслительных и познавательных способностей учащихся неразрывно связано с развитием общих способностей, формированием мотивации к саморазвитию и самообразованию учащихся.

Таким образом, выявленная сущность цели обучения имеет методологическое значение для дальнейшего нашего исследования: цель обучения может быть реконструирована через анализ результата процесса обучения; цель обучения в актах ее постановки и реализации отражает характер взаимодействия учителя и учащихся; цель обучения носит субъективно-объективный характер, а ее конкретное содержание зависит от ряда факторов.

Период рубежа XIX и XX веков (90-е годы XIX – века – 10-е годы XX века) является относительно самостоятельным этапом развития педагогической мысли, в котором произошедшие социальные реформы оказали огромное влияние на развитие новой системы ценностных ориентаций и взглядов на образовательную систему в целом и на цели обучения в частности.

Анализ дидактических взглядов педагогов конца XIX - начала XX века показал, что проблема цели обучения в рассматриваемый период обусловлена как внешними, так и внутренними факторами, которые определили пространство для развития образования через ряд требований к обучению человека как субъекта различных видов деятельности.

Внешние факторы определяют развитие педагогической реальности, к ним мы отнесли социально-экономические, социально-культурные и социально-педагогические факторы.

Среди исследуемых факторов, преобладающее влияние на постановку цели обучения оказывали социально-культурные факторы. Это «равное для всех всеобщее обучение» (В.П. Вахтеров), создание бессословной народной школы, которая рассматривалась как проводник национальной и общечеловеческой культуры, деятельность передовых опытно - экспериментальных школ, внедряющих активные методы обучения.

Экономическая и политическая многоукладность страны, культурная неоднородность общества с одной стороны, и превращение России в центр мировой культуры, с другой стороны, демократический подъем, и активизация общественного движения способствовали росту интереса к образованию. Именно в этот период педагогическая общественность склонялась к идеалу всесторонне развитого, творческого, социально-активного человека, ценностям и установкам различных социальных групп многоукладной России.

Основу для выявления внутренних факторов, которые находятся в самой педагогической реальности, составили работы ведущих дидактов рассматриваемого периода (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт).

В конце XIX - начале XX века в противостоянии педагогических концепций и образовательных систем рождалась «новая» педагогика (П.Ф. Каптерев), ставившая вопросы о сущности и назначении образования; в ее пределах закладывались основы отечественной дидактики.

Внутренние факторы предопределили подходы к разработке вопросов, связанных с процессом обучения, которому в рассматриваемый период свойственна была установка на взаимосвязь умственного развития и активности, самостоятельности, творческой инициативы учащихся как субъектов обучения.

Разработка дидактических проблем шла в рамках вариативных дидактических концепций (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт), каждая из которых нашла свое воплощение в теории педагогического процесса, ожидаемого результата обучения, который рассматривался как условие целостного развития природы ребенка.

Совокупное влияние внешних и внутренних факторов на педагогическую мысль эпохи и образовательную практику сделала возможным разработку педагогического идеала. Идеал, будучи источником цели обучения, соотносится с результатом педагогического процесса.

Поиск оптимального соотношения между внешними факторами (влиянием государства, общества и личности на цель обучения) и свободой педагогического процесса привели к тому, что доминантой в педагогическом идеале стало представление об автономии педагогического процесса, условием успеха которого было взаимодействие поставленной цели педагогов и учащихся.

Таким образом, педагогический идеал рассматриваемого периода включал идеал личности и идеал педагогического процесса. Первый его компонент определял результат процесса обучения, в то время как второй – задавал аксиоматические границы пространства достижения цели и указывал на роль педагога в целеполагании и целереализации.

Аксиоматическим основанием разработки цели стало положение о взаимосвязи обучения и развития, обучения и воспитания. Эти идеи «нагружали» процесс обучения сопутствующими функциями (развитие умственных способностей, формирование личностных качеств, воспитание гражданственности и т.д.), которые в контексте реалий рубежа веков становились основными и придавали направленность процессу обучения.

В структуре цели различаются три компонента - когнитивный, деятельностный, ценностный.

Когнитивный компонент цели обучения был направлен на формирование умений сознательно и осмысленно усваивать знания, которые создают основу мировоззрения; усваивать новые обобщения, делать выводы; развивать критическое мышление, восприятие, память и др.

Доминантой в когнитивном компоненте являлось развитие самостоятельности мышления учащихся.

Деятельностный компонент цели обучения проявлялся в освоении и реализации различных видах деятельности: самостоятельно получать и

распоряжаться знаниями, осуществляя волевую саморегуляцию, использование приемов научного исследования, экспериментирование, решение творческих задач и поиск новых знаний.

В деятельностном компоненте преобладало умение самостоятельности учащихся в обучении, которая подтверждала высокий уровень их интеллектуального развития.

Дидакты рассматриваемого периода видели возможность реализовать деятельностный компонент цели на разных уровнях: репродуктивный (умение школьников воспроизводить знания и умения); творческий (способность учащихся к творческой познавательной активности и способность учащихся самостоятельно применять полученные знания); мыслительный (способность выполнять конкретные мыслительные операции).

Ценностный компонент цели обучения соотносился с идеалом личности и проявлялся в закреплении системы ценностей учащихся, формировании нравственного чувства, внутреннего стремления ребенка к развитию.

В ценностном компоненте доминировала заинтересованность школьников к самостоятельной творческой деятельности.

Наше исследование показало, что доминантой в рассмотренных компонентах цели обучения стал когнитивный компонент, который нагружался ценностными и деятельностными характеристиками, выступающий и как средство деятельностных умений учащихся.

Таким образом, на разработку цели обучения в рассматриваемый период влияли социально-культурный контекст эпохи, включающий в себя внешние и внутрение факторы; педагогический идеал, включающий идеал личности и идеал педагогического процесса; в дидактических разработках отечественных педагогов рубежа веков раскрыто содержание всех структурно-содержательных компонентов цели – когнитивного, деятельностного и ценностного.

На рубеже XIX-XX веков как поиск способов обучения, способствующих развитию познавательной активности и самостоятельности учащихся, решался вопрос методов. Дидактическая теория этого периода делала предметом своих

исследований многие проблемы - цели, задачи, содержание, формы обучения и др., но учение о методах всё же было главенствующим.

Во-первых, с помощью методов обучения достигаются ожидаемые результаты, ученики приобретают необходимые навыки для дальнейшего самообразования. Во-вторых, методы обучения определяют последовательные действия учителя и познавательную деятельность учащихся по усвоению содержания обучения. В-третьих, методы обучения обусловлены возрастными особенностями и уровнем развития познавательных интересов учащихся.

Цель обучения и методы существуют во взаимосвязи: методы обучения выступают как средство реализации когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов цели обучения, следовательно, они способствуют закреплению элементарных знаний об окружающем мире, умению самостоятельно выполнять полученные знания и формируют систему ценностей и стремление к саморазвитию человека.

Анализ теоретических разработок ученых в отношении дидактических вопросов взаимодействия педагога и учащихся показал, что от деятельности учителя и его профессионализма зависит познавательная деятельность ученика, следовательно, в результате взаимодействия учителя и ученика открываются потенциалы для интеллектуального развития школьника и умения самостоятельно и осознанно ставить цели.

Общим положением в трудах отечественных педагогов являлось то, что в основе обучения должно быть умственное и нравственное развитие ученика, усовершенствование его способностей; в учении необходимо предоставлять ученику как можно больше самостоятельности, чтобы он учился мыслить. Конечную цель обучения дидакты рубежа веков видели в интеллектуальном развитии личности, развитии познавательной деятельности, творческой активности и индивидуальных способностей учащихся.

Таким образом, дидакты показали, что взаимодействие учителя и ученика становилось пространством реализации цели обучения. Разработка вопросов взаимодействия учителя и ученика была направлена на вовлечение ученика в

познавательную деятельность, цель которой заключалась в развитии интеллектуальной, мыслительной, творческой деятельности учащихся, что способствовало достижению цели обучения.

Цель обучения как педагогическое понятие разрабатывалась опосредованно, через описание образовательного процесса, содержания обучения, ожидаемого результата, компонентов процесса обучения, взаимодействие учителя и ученика в педагогическом процессе.

В концепциях цели обучения ведущие дидакты дескриптивно описывали компоненты цели - когнитивный, деятельностный и ценностный:

• когнитивный: восприятие учащимися изучаемого материала (М.И. Демков, П.Ф. Каптерев), осознание и закрепление элементарных знаний (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев), умение делать выводы, раскрытие логики учебного предмета (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Лесгафт);

• деятельностный: умение применять полученные знания (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев), способность к волевой саморегуляции (П.Ф. Лесгафт, Н.Ф. Бунаков), развитие творческих способностей (М.И. Демков);

• ценностный: закрепление системы ценностей и представления об идеальном человеке (П.Ф. Каптерев), формирование нравственного чувства (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков); проявление интереса к учению (П.Ф. Лесгафт), внутреннее стремление ребенка к развитию (В.П. Вахтеров).

Сопоставление идей отечественных педагогов рубежа веков в отношении педагогического идеала позволяет очертить содержание идеала как компонента цели обучения. Педагогический идеал разрабатывался в трех направлениях:

• личность ученика, соотносимая с идеалом времени: (гармонично всесторонне развитая личность (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт);

• идеальный педагогический процесс, способствующий становлению востребованной личности: единство физического и умственного развития (П.Ф. Лесгафт), автономность педагогического процесса, сочетающая в себе национальные особенности и общечеловеческие представления (П.Ф. Каптерев),

развитие и самоопределение ребенка (В.П. Вахтеров), развитие «человечности в человеке» (М.И. Демков), приоритет воспитательных и развивающих задач (Н.Ф. Бунаков);

• личность учителя, создающая условия для развития ученика; идеал для учеников (П.Ф. Каптерев), развитие самостоятельности школьников (В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт), развитие естественных способностей и потребностей учеников (Н.Ф. Бунаков, М.И. Демков).

Ведущие дидакты исходили из признания связи методов и цели обучения. Подтверждение этому мы усматриваем в дидактических возможностях методов, соотносимых с содержанием цели обучения.

Методы обучения выступают средством реализации когнитивного, деятельностного и ценностного компонентов цели:

• в когнитивном компоненте для достижения ожидаемого результата оптимальным методом выступает исследовательский метод (В.А. Кондаков), дидактический (В.П. Вахтеров), метод объяснительного чтения (Н.Ф Бунаков);

• в деятельностном компоненте для достижения ожидаемого результата оптимальным методом выступает наглядный (Н.Ф. Бунаков, П.Ф. Каптерев), экспериментальный (М.И. Демков), практический методы (П.Ф. Лесгафт);

• в ценностном компоненте для достижения ожидаемого результата оптимальным методом выступает эвристический метод (В.П. Вахтеров), эвристическая беседа (М.И. Демков).

Сопоставление основных положений отечественных ученых в аспекте взаимодействия учителя и ученика позволяет сделать вывод о том, что конечную цель обучения они видели в развитии творческой активности и индивидуальных способностей учащихся (Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев), гармонии между умственным и физическим развитием (П.Ф. Лесгафт), развитии познавательной, мыслительной, творческой деятельности (В.П. Вахтеров, М.И. Демков).

Анализ опыта прошлого помогает адекватно осмыслить ситуацию, сложившуюся в российском образовании в контексте внедрения в практику

отечественного образования ФГОС нового поколения, выявить те традиции, которые формировались на протяжении столетий в пространстве отечественной социокультурной реальности.

Для современной дидактики значимость историко-педагогического исследования заключается в том, что на рубеже XIX – XX веков в отечественной дидактике были заложены основания для разработки понятия «цель обучения» в рамках теории обучения. Важным результатом дидактики рубежа веков следует считать выявление связи цели обучения и ценностей эпохи; воспитывающей направленности процесса обучения, организованного ценностно обусловленной целью; содержание компонентов цели обучения, системообразующая функция цели.

Таким образом, отечественными педагогами был внесен существенный вклад в развитие современной дидактики, что нашло свое отражение в теории целеполагания.

Историко - педагогическое осмысление дидактического опыта рубежа XIX-XX веков в аспекте современных образовательных парадигм дает возможность предложить решение проблем, возникающих в инновационной деятельности.

Теоретический опыт рассматриваемого периода, обобщенный и систематизированный в соответствии с современными представлениями о структуре педагогической теории, обогащает научный фонд современных исследований в области цели обучения.

Возросший в последние годы интерес педагогической общественности к проблеме целеполагания, наметившиеся тенденции к гуманизации образования подтверждают теоретическую и практическую значимость результатов данного исследования.

Диссертационным исследованием созданы определенные концептуальные основы для дальнейших историко-педагогических поисков в области проблемы цели обучения, имеющей непреходящее научное и практическое значение.

Список литературы

1. Агапова, О. Проектно-созидательная модель обучения / О. Агапова, А. Кривошеев, А. Ушаков // Alma mater. - 1994. - № 1. - С. 18-22.

2. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тезисы докладов и выступлений на XV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки (17-18 мая 1994 г.). - М.: ИТПиМИО РАО, 1994. - 280 с.

3. Аллагулов, А.М. Социально-правовой статус учителя в дореволюционной России / А.М. Аллагулов // Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе: в 2 т. Т.1. Культура. Демократия. Гуманизм / Под ред. Г.Б. Корнетова. - АСОУ, 2008. - 248 с. - Вып. 13. - С. 124-161.

4. Алехина, Н.В. К вопросу о целеполагании / Н.В. Алехина // Актуальные проблемы педагогики XXI века: Сборник научных статей: в 2 т. науч. ред. В.Г. Рындак. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, Т.1. - 2005. - 212 с.

5. Анастасиев, А.И. Народные учительницы / А.И. Анастасиев // Известия по народному образованию. - 1905. - № 10. - С. 1-22.

6. Андреев, А.Л. Преемственность развития образования в дореволюционной и советской России / А.Л. Андреев // Педагогика. - 2008. - № 6. - С. 74-83.

7. Ансимова, Н.П. Цели в образовании: учебное пособие / Н.П. Ансимова. - Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2001. - 94 с.

8. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. - 608 с.

9. Архипов, В.А. Целеполагание как элемент социализации личности (на примере курсантов высших военно-учебных заведений): автореф. дис… канд. соц. наук: 22.00.08 / Архипов Владимир Анатольевич. - М., 2005. - 26 с.

10. Асеев, В.Г. Личность и значимость побуждений / В.Г. Асеев. - М., 1993. - 120 с.

11. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1981. - 432 с.

12. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

13. Бабаян, А.В. Теории нравственного воспитания в отечественной педагогике II половины XIX – начала XX века: дис…д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бабаян Анжела Владиславовна. - Майкоп, 2006. - 420 с.

14. Байбородова, Л.В. Технологии педагогической деятельности. II часть. Организация деятельности: учебное пособие / Л.В. Байбородова, Е.Б. Кириченко, С.Л. Паладьев, И.Г. Харисова / Под ред. Л.В. Байбородовой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 316 с.

15. Баркова, Н.Н. Проблема нравственного идеала в теории и практике воспитания в России во второй половине XIX - начале XX веков: дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Баркова Наталия Николаевна. - М., 1996. - 141 с.

16. Баркова, Н.Н. Нравственный идеал в русской педагогике (вторая половина XIX – начало XX в.) / Н.Н. Баркова // Педагогика. - 1998. - № 2. - С. 70-75.

17. Беленцов, С.И. Педагогические факторы общественной нестабильности и юношеского радикализма в России во второй половине XIX – начале XX веков / С.И. Беленцов. - Курск: Курск. гос. ун-т, 2005. - 241 с.

18. Белозерцев, Е.П. Образ и смысл русской школы: Очерки прикладной философии образования / Е.П. Белозерцев. - Волгоград, 2000. - 461 с.

19. Бердяев, Н.А. Самопознание: Сочинения / Н.А. Бердяев. - М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, Харьков: Изд-во Фолио, 1999. - С. 11-248.

20. Березовая, Л.Г. История русской культуры: в 2 ч. / Л.Г. Березовая, Н.П. Берлякова. - М.: ВЛАДОС, 2002. - 400 с.

21. Бим-Бад, Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд. Российского открытого ун-та. 1994. - 36 с.

22. Бим-Бад, Б.М. Что такое философия в истории педагогики? / Б.М. Бим-Бад // Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: итоги,

проблемы, перспективы: Материалы Всероссийской научной конференции 5-6 октября 2005 г. - М. - Тверь, 2005. - С. 42-49.

23. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология / Б.М. Бим-Бад. - М., 2003. - 576 с.

24. Бим-Бад, Б.М. Норма как категория педагогики / Б.М. Бим-Бад [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka

25. Билаонова, М.Ю. Проблема идеала как общественной ценности и ее отражение в русской философии: дис…канд. филос. наук: 09.00.11 / Билаонова Марина Юрьевна. - М., 2001. - 144 с.

26. Блонский П.П. Земство и всеобщее обучение / П.П. Блонский // Русская школа. - 1896. - № 12. - С. 121-131.

27. Бобылева, О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике середины 50-х – 80-х гг. XX века: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Бобылева Ольга Алексеевна. - Хабаровск, 2008. - 178 с.

28. Богатырев, С.А. Материалы по воспитания и обучению. Вып. 1. Экскурсия учеников Астраханской гимназии в 1902, 1903 и 1904 гг. / С.А. Богатырев. - Астрахань, 1905. - 220 с.

29. Боголепов, В.П. Естественно-исторические основы общеобразовательной школы / В.П. Боголепов. - М., 1910. - 92 с.

30. Богуславский, М.В. Творческий поиск российских школ начала века / М.В. Богуславский // Свободное воспитание. - Влади. - 1993. - Вып. 2. - С. 50-55.

31. Богуславский, М.В. Общечеловеческие и национальные ценностные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) / М.В. Богуславский // Педагогика. - 1998. - № 7. - С. 82-87.

32. Богуславский, М.В. Генезис гуманистической парадигмы образования в отечественной педагогике начала XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. - 2000. - № 4. - С. 63-68.

33. Богуславский, М.В. Развитие российской школы на рубеже XIX-XX столетий: методология и теория / М.В. Богуславский, В.М. Лобзарев, Е.Я. Бадикова. - Тверь, 2004. - 96 с.

34. Богуславский, М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М.В. Богуславский. - Томск: Изд-во НТЛ, 2005. - 312 с.

35. Богуславский, М.В. XX век российского образования / М.В. Богуславский. - М., 2002. - 336 с.

36. Богуславский, М.В. Развитие основных направлений отечественной педагогической науки XX века: преемственность и новаторство / М.В. Богуславский, Т.Б. Игнатьева // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки: Материалы XXV сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки / Под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского, к.п.н., доцента Т.Б. Игнатьевой. - М. - Тверь: Золотая буква - ИТИП РАО, 2007. - С. 8-13.

37. Большой энциклопедический словарь. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Большая Российская энциклопедия; СПб., 2004. - 1456 с.

38. Бузыкова, Ю.С. Развитие гуманистической демократической традиции в рамках естественнонаучного течения отечественной педагогики рубежа XIX-XX веков: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Бузыкова Юлия Сергеевна. - Хабаровск, 2009. - 22 с.

39. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. В.Д. Соловьева. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. - 412 с.

40. Бунаков, Н.Ф. Школьное дело. Учебный материал, проработанный на учительских съездах и курсах за тридцать лет (1872-1902) / Н.Ф. Бунаков. - СПб., 1906. - 174 с.

41. Бутунина, Л.В. Педагогическая концепция В.П. Вахтерова: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Бутунина Любовь Васильевна. - Смоленск, 2006. - 24 с.

42. Бушуева, Т.С. Моделирование процесса формирования профессионализма учителя на примере педагогического идеала / Т.С. Бушуева // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». - 2001. - № 1. - С. 136-143.

43. Быкова, Т.В. Личностное целеполагание: (философско-социальные аспекты): автореф. дис… канд. филос. наук: 09.00.11 / Быкова Татьяна Владимировна. - Иркутск, 1995. - 17 с.

44. Вахтеров, В.П. Избранные педагогические сочинения / Сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаев. - М.: Педагогика, 1987. - 400 с.

45. Вахтеров, В.П. Предметный метод обучения / В.П. Вахтеров. - М.: Сытин, 1909. - 181 с.

46. Вахтеров, В.П. Идеалы воспитания / В.П. Вахтеров. - М., 1916. - 258 с.

47. Вахтеров, В.П. Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. - М.: Изд-во т-ва Сытина, 1916. - 592 с.

48. Вахтеров, В.П. Спорные вопросы образования / В.П. Вахтеров. – М., 1907. - 61 с.

49. Вахтеров, В.П. Всенародное школьное и внешкольное образование / В.П. Вахтеров. - М.: Изд-во т-ва Сытина, 1917. - 208 с.

50. Вахтеров, В.П. Как научить читать и писать / В.П. Вахтеров. - М., Б.г. - 67 с.

51. Вахтеров, В.П. Об организации учебной части в начальных училищах / В.П. Вахтеров // Журнал министерства Народного Просвещения. - 1880. - № 4. - С. 15-29.

52. Вахтеров, В.П. На первой ступени обучения. Методическое руководство к обучению письму и чтению по «Русскому букварю» / В.П. Вахтеров. - М.: Сытин, 1914. - 263 с.

53. Вахтерова, Э.О. В.П. Вахтеров, его жизнь и работа (1853-1924) / Э.О. Вахтерова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 308 с.

54. Введенский, В.Н. История развития образования в России XIX – начала XX века (аксиологический аспект) / В.Н. Введенский. - Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2007. - 124 с.

55. Великий, А. Записки педагога. Со вступит. письмом проф. П.Ф. Лесгафта / А. Великий. - СПб., 1909. - 226.

56. Всеобщее обучение. Сборник законов и правительственных распоряжений. Выпуск 1. 1907-1913 гг. / Сост. К. Денисов. - СПб., 1913. - 149 с.

57. Ворошилова, Л.Л. Философские аспекты целеполагания образования в отечественной теории свободного воспитания начала XX века / Л.Л. Ворошилова // Практико - ориентированная дидактика в образовании: Сб. статей и тезисов. - Улан-Удэ. - 1998. - С. 25-28.

58. Гагаев, А.А. Русские философско-педагогические учения XVIII-XX вв. / А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. - М.: ТИД «Русское слово – РС», 2002. - 464 с.

59. Галанин, Д.Д. Образование и обучение / Д.Д. Галанин. - М., 1912. - 67 с.

60. Ганелин, Ш.И. Очерки по истории средней школы в России / Ш.И. Ганелин. - М., 1954. - 302 с.

61. Гентух, Е.В. Генезис идей педагогический антропологии в истории отечественного образования: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Гентух Елена Владимировна. - СПб., 2006. - 24 с.

62. Гербачевский, В.К. Психическая индивидуальность / В.К Гербачевский // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. - 1993. - Вып. 2. - С. 66-74.

63. Гершунский, Б.С. Менталитет в структуре образовательно-педагогической аксиологии / Б.С. Гершунский // Национальные ценности образования: история и современность: Материалы XVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической мысли / Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТОП РАО, 1996. - С. 11-14.

64. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование: учебное пособие для студентов / Б.С. Гершунский. - М., 1996. - 144 с.

65. Гершунский, Б.С. Россия - США: Интеграция в сфере образования (ценностно-целевые приоритеты) / Б.С. Гершунский. - М., 2003. - 444 с.

66. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 3-7.

67. Горностаев, П.В. Развивающая педагогика В.П. Вахтерова (к 150-летию со дня рождения) / П.В. Горностаев // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 75-81.

68. Гумерова, Н.Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Гумерова Назыра Латыповна. - М., 2008. - 200 с.

69. Давидович, В.Е. Теория идеала / В.Е. Давидович. - Ростов - на Дону, 1983. - 184 с.

70. Данилюк, А.Я. Развитие педагогической антропологии в контексте русской культурной традиции / А.Я. Данилюк // Педагогика. - 2003. - № 1. - С. 82-88.

71. Демков, М.И. Начальная народная школа, ее история, дидактика и методика. Для народных учителей учительских семинарий педагогических классов женских гимназий, епархиальных училищ и для педагогических курсов при городских училищах / М.И. Демков. - М.: Сытин, 1916. - 332 с.

72. Демков, М.И. Руководство по истории педагогики. Для педагогических курсов при высших начальных училищах, для учительских семинарий, женских гимназий и епархиальных женских училищ / М.И. Демков. - М.: Сытин, 1913. - 128 с.

73. Демков, М.И. Курс педагогики. Для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. - М.: Пг., 1908. - 338 с.

74. Демков, М.И. Уроки в народной школе: кратное методическое руководство с рядом примеров уроков / М.И. Демков. - М.- Пг: 1915. - 155 с.

75. Деятели русской науки XIX – XX веков. Вып. 1 / Отв. ред. И.П. Медведев. - СПб.: Изд-во Дмитрий Буланин, 2001. - 410 с.

76. Джуринский, А.Н. Педагогика России: история и современность: монография / А.Н. Джуринский. - М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011. - 320 с.

77. Дуранов, И.И. Педагогические проблемы социокультурного подхода: теория и практика: монография / И.И. Дуранов, Е.В. Швачко. - Челябинск, 2010. - 147 с.

78. Духовность личности: проблемы образования и воспитания: монография / Под ред. члена-корр. РАО, д-ра пед. наук, проф. М.В. Богуславского, к.п.н. Т.Б. Игнатьевой. - М.: ИТП РАО, 2004. - 359 с.

79. Егоров, Б.Ф. Очерки по русской культуре XIX века / Из истории русской культуры. Том V (XIX век) / Б.Ф. Егоров. - М.: «Языки русской культуры», 1996. - 392 с.

80. Егоров, С.Ф. Проблема активности и самостоятельности учащихся в русской дидактике конца XIX – начала XX века: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Егоров Семен Филиппович. - М., 1965. - 21 с.

81. Егоров, С.Ф. Основные проблемы дидактики России конца XIX – начала XX вв.: дис…д-ра пед. наук: 13.00.01 / Егоров Семен Филиппович. - М., 1981. - 364 с.

82. Егоров, С.Ф. О Михаиле Ивановиче Демкове / С.Ф. Егоров // Педагогика. - 1995. - № 1. - С. 113-117.

83. Егоров, С.Ф. Исследования истории отечественной педагогики: вчера и сегодня / С.Ф. Егоров // Педагогика. - 2009. - № 5. - С. 73-79.

84. Егоров, С.Ф. Классическая русская педагогика XIX века: история и современность / С.Ф. Егоров // Педагогика. - 2002. - № 4. - С. 63-69.

85. Езерский, Ф.В. Государственная система школ / Ф.В. Езерский. - СПб. - М., 1901. - 80 с.

86. Ельницкий, К. Русские педагоги II половины XIX столетия / К. Ельницкий. - Изд. 2-е. - СПб., 1911. - 176 с.

87. Ельницкий, К. Очерки по истории педагогики / К. Ельницкий. - СПб., 1910. - 184 с.

88. Заварзина, Л.Э. Л.Н. Толстой в оценке П.Ф. Каптерева / Л.Э. Заварзина // Педагогика. - 2008. - № 8. - С.65-76.

89. Загвоздкин, В.К. Педагогико-антропологические и дидактические аспекты процесса обучения в вальфдорской школе: дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Загвоздкин Владимир Константинович. - М., 2009. - 161 с.

90. Замостьянов, А. Училище князя Тенишева / А. Замостьянов // Народное образование. - 2005. - № 6. - С. 249-254.

91. Здор, Д.В. Содержательная и структурная взаимосвязь проблемы и цели прикладного педагогического исследования: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Здор Дмитрий Валерьевич. - Хабаровск, 2009. - 24 с.

92. Изместьева, Г.П. Вопрос о классическом образовании в истории пореформенной России XIX века / Г.П. Изместьева. - М., 2002. - 84 с.

93. Из работ Педагогической Комиссии // Вестник учителей. - 1906. - № 3. - С. 114-117.

94. Иконникова, С.Н. История культурологических теорий. Идеи и судьбы / С.Н. Иконникова. - СПб., 2-е изд., перераб. и доп. - 2005. - 474 с.

95. Ильевич, Т.П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания: дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильевич Татьяна Петровна. - Ростов н /Дону, 2001. - 207 с.

96. Ильенков, Э.В. Об идолах и идеалах / Э.В. Ильенков. - М., 1968. - 288 с.

97. Исаева, Л.Н. Педагогическая деятельность и педагогические взгляды М.И. Демкова (1859-1939): автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Исаева Лидия Николаевна. - Майкоп, 1996. - 26 с.

98. Исхакова, Р.Р. Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис…д-ра пед. наук: 13.00.01 / Исхакова Резеда Рифовна. - Казань, 2002. - 38 с.

99. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. - М., Политиздат, 1974. - 328 с.

100. Каганович, А.А. Проблема формирования личности в истории отечественной педагогики: монография / А.А. Каганович. - Ульяновск: ОГУП «Областная типография «Печатный двор», 2007. - 320 с.

101. Кайданова, О.В. Школа. Исторический очерк О. Кайдановой / О.В. Кайданова. - Харьков, 1902. - 62 с.

102. Калачев, А.В. Развитие земской школы России второй половины XIX - начала XX в. как образовательной системы демократического типа: автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Калачев Антон Витальевич. - Волгоград, 2001. - 22 с.

103. Кант, И. Критика чистого разума / Сочинения в 6 т. / И.Кант. - М., 1964. - Т. 3. - 799 с.

104. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1982. - 704 с.

105. Каптерев, П.Ф. Педагогический процесс / П.Ф. Каптерев. - СПб.: Изд. журнала «Русская школа», 1905. - 146 с.

106. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. - Пг.: Земля, 1915. - 434 с.

107. Каптерев, П.Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П.Ф. Каптерев. - СПб.: Изд. журнала «Русская школа», 1897. - 146 с.

108. Каптерев, П.Ф. Аристократия ума в школе и жизни / П.Ф. Каптерев // Образование. - 1903. - № 3. - С. 8-10.

109. Кершенштейнер, Г. Основные вопросы школьной организации / Г. Кершенштейнер / Пер. с нем. - Пг., 1911. - 139 с.

110. Киреева, У.Т. Профессионально-педагогическая подготовка учителей начальной школы России второй половины XIX – начала XX вв.: автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Киреева Улдай Тагбергеновна. - М., 1990. - 16 с.

111. Кириллова, Е.В. Проблема идеала воспитания в истории отечественной педагогики (первая четверть XX столетия): дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Кириллова Елена Владимировна. - Белгород, 2004. - 178 с.

112. Киселев, А.С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития / А.С. Киселев. - СПб., 2007. - 220 с.

113. Киселева, Т.Г. Народное образование в России во второй половине XIX - начале XX веков / Т.Г. Киселева // Мир образования – образование в мире. - 2002. - № 3. - 223 с.

114. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. - М., Арена, 1994. - 222 с.

115. Ковалева, Т.М. Открытость образования как принцип построения современных образовательных технологий / Т.М. Ковалева // Открытое образование: Новые ценности образования. - М., 2006. - Вып. 3 (27). - С. 9-14.

116. Козлова, Г.Н. «Образ жизни» отечественной гимназии конца XIX-начала XX в. / Г.Н. Козлова // Педагогика. - 2000. - № 6. - С.71-77.

117. Колесов, Д.В. Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха» / Д.В. Колесов // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 70-79.

118. Колташ, С.И. О метаметодологической стратегии в изучении истории методологии отечественной педагогики / С.И. Колташ // Актуальные проблемы истории педагогики: от диалогизма историко-педагогического познания – к диалогизму современного педагогического процесса: Сб. статей участников международной конференции, посвященной 70-летию Ф.А. Фрадкина / Под общей ред. Л.И. Богомоловой. - Владимир: ВГПУ, 2004. - С. 75-79.

119. Комаров, А.Ф. Народная школа. Руководство для начальных училищ / А.Ф. Комаров. - СПб., 1906. - 193 с.

120. Кондратьева, Г.В. Из истории частных педагогических журналов второй половины XIX в. / Г.В. Кондратьева // Педагогика. - 2002. - № 2. - С. 64-69.

121. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 4. - С. 3-31.

122. Корнетов, Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы / Г.Б. Корнетов. – М.: ИТПиМИО РАО, 1993. - 135 с.

123. Корнетов, Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г.Б. Корнетов // Педагогика. - 1995. - № 3. - С. 23-29.

124. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учебное пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2001. - 124 с. (Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 13).

125. Корнетов, Г.Б. Педагогика. Образование. Школа: пути обучения и воспитания ребенка: монография / Г.Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2014. – 256 с.

126. Корнетов, Г.Б. Педагогика: теория и история: учебное пособие / Г.Б. Корнетов. - 2-е изд., перераб., доп. - АСОУ, 2008. - 272 с. (Серия «Историко-педагогическое знание». Вып. 11).

127. Корнетов, Г.Б. Предмет истории педагогики / Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий // Историко-педагогический журнал. - № 1. - 2013. - С. 40-58.

128. Коропчевский, Д.А. Влияние растительного мира на развитие человечества / Д.А. Коропчевский // Педагогический листок. - 1900. - Вып. 2. - С. 204-217.

129. Коростылева, Н.Я. Педагогическое целеполагание в современной школе как объект управления: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Коростылева Наталия Яковлевна. - СПб., 2002. - 227 с.

130. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Преподаватель. - 2000. - № 1. - С. 2-10.

131. Краевский, В.В. Иерархия целей образования / В.В. Краевский // Смыслы и цели образования: инновационный аспект: Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - С. 26-27.

132. Кречко, Д.А. Категория «обучение» в отечественной педагогике 50-х-80-х годов XX века: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кречко Данил Андреевич. - Хабаровск, 2009. - 24 с.

133. Кудряшев, А.В. Проблема развития познавательных интересов учащихся в педагогическом наследии П.Ф. Каптерева / А.В. Кудряшев / П.Ф. Каптерев и современная педагогическая наука: Сборник научных статей. - М.: W-Принт, 1999. - С. 18-20.

134. Куликова, С.В. Гуманистическая направленность педагогической мысли и учебных заведений нового типа в России конца XIX - начала XX в.: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Куликова Светлана Вячеславовна. - Волгоград, 1996. - 21с.

135. Култыгин, В.П. Классическая социология / В.П. Култыгин. – М.: Наука, 2000. - 526 с.

136. Курганский, С. Целеполагание в планировании работы школы / С. Курганский // Педагогическая техника. - 2007. - № 5. - С. 55-63.

137. Лебедев, А.И. Назначение школы / А.И. Лебедев. - СПб., 1906. - 16 с.

138. Лебедев, О.Е. Цели в системе образования как объект и предмет научного исследования / О.Е. Лебедев // Смыслы и цели образования:

инновационный аспект: Сборник научных трудов / Под ред. А.В. Хуторского. -М.: Научно-внедренческое предприятие ИНЭК, 2007. - 300 с.

139. Лебедева, М.Н. Дидактические средства проектирования опыта целеполагания как составляющей содержания образования (на материале образовательной области «математика»): автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Лебедева Марина Николаевна. - Владимир, 2004. - 23 с.

140. Лельчицкий, И.Д. Проблема образа учителя как фактора государственной безопасности в отечественной педагогике начала XX века / И.Д. Лельчицкий // Мир образования – образование в мире. - 2002. - № 2. - С. 3-13.

141. Лельчицкий, И.Д. «Идеал учителя» как научное понятие: историко-педагогический аспект / И.Д. Лельчицкий, М.А. Лукацкий // Педагогика. - 2005. - № 1. - С. 79-85.

142. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. - М.: ЧеРо, 2002. - С. 57- 63.

143. Лесгафт, П.Ф. Школьные типы (Антропологический этюд) / П.Ф. Лесгафт. - СПб., 1884. - 78 с.

144. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста (1888-1901). Главные труды с комментариями профессоров В.А. Таймазова, Ю.Ф. Курамшина и А.Т. Марьяновича / П.Ф. Лесгафт. - СПб.: ОАО «Печатный двор» им. А.М. Горького, 2006. - 720 с.

145. Лесгафт, П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания / Сост. М.П. Иванова. - М.: Изд-во Института практической психологии. - Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. - 416 с.

146. Лесгафт, П.Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. / П.Ф. Лесгафт. - М., 1951. - 289 с.

147. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. - М.: Юрайт, 2000. - 523 с.

148. Лукьянов, М.Н. Российский консерватизм и реформа, 1907-1914 / М.Н. Лукьянов. - Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2001. - 211 с.

149. Макаров, М.Г. Категория «цель» в домарксистской философии / М.Г. Макаров. - М., 1974. - 190 с.

150. Майданова, С.Ю. Философско-педагогические и социокультурные предпосылки развития образования в России (середина XIX – начало XX века): Монография / С.Ю. Майданова; под редакцией Г.Б. Корнетова. - М.: АСОУ, 2007. - С. 109-131.

151. Материалы по реформе средней школе. Примерные программы. – Пг., 1915.

152. Машечкова, И.Г. Проблема исследовательского подхода в обучении в русской дидактике конца XIX – начала XX вв.: дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Машечкова Ирина Генриховна. - М., 1995. - 132 с.

153. Меркурьева, Ю.В. Социальное целеполагание в образовании: социологический подход: дис… канд. соц. наук: 22.0.06 / Меркурьева Юлия Валентиновна. - СПб., 1999. - 159 с.

154. Миронов, Г.Е. История государства российского: Историко-библиографические очерки, XIX в. / Г.Е. Миронов. - М.: Кн. палата, 1995. - 734 с.

155. Миропольский, С.И. Практические советы неопытному учителю, с приложением катехизиса молодого педагога / С.И. Миропольский. - СПб., 1909. - 76 с.

156. Миропольский, С.И. Учитель, его призвание и качества, значение, цели и условия его деятельности в воспитании и обучении детей / С.И. Миропольский. - СПб., 1897. - 84 с.

157. Миропольский, С.И. Школа и государство. Обязательность обучения в России (Исторический этюд) / С.И. Миропольский. - 3-е изд., СПб., 1910. - 35 с.

158. Михайлова, М.В. Просветительские и педагогические организации дореволюционной России (сер. XIX – нач. XX в.) / М.В. Михайлова. - М., 1993. - 162 с.

159. Модель для инновационной экономики: российское образование – 2020 // Вопросы образования. - 2008. - № 1. - С. 32-36.

160. Монтессори, М. Дом ребенка / М. Монтессори. - М., 1913. - 62 с.

161. Морозова, Е.А. Проблема развития познавательных интересов обучаемых в педагогических теориях П.Ф. Каптерева и В.П. Вахтерова: монография / Е.А. Морозова. - Смоленск, 2007. - 104 с.

162. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Т. X. Народное образование в России. - М., 1900. - 210 с.

163. Наумова, Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения / Н.Ф. Наумова. - М., Наука, 1998. - 200 с.

164. Научный архив Российской академии образования. Фонд 45. Опись 1. Ед. хр. 11.

165. Научный архив Российской академии образования. Фонд 45. Опись 1. Ед. хр. 12.

166. Научный архив Российской академии образования. Фонд 7. Опись 1. Ед. хр. 60.

167. Научный архив Российской академии образования. Фонд 7. Опись 1. Ед. хр. 11.

168. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://Президент.РФ/news/6683

169. Никитина, Н.Н. Духовно-практическая природа идеала личности: автореф. дис…канд. филос. наук: 09.00.11 / Никитина Наталья Николаевна. - Екатеринбург, 1992. - 19 с.

170. Николаев, А.А. Для чего нужно всеобщее обучение / А.А. Николаев. - М., 1906. - 60 с.

171. Никольская, А.А. Исторический взгляд на сущность педагогического процесса / А.А. Никольская // Педагогика. - 1998. - № 2. - С. 59-63.

172. Никольский, С. Школьные пороки и добродетели / С. Никольский // Учительский вестник. - 1910. - № 3. - С. 1-17.

173. Новичков, В.Б. Образовательный идеал: семантика и структура / В.Б. Новичков // Мир образования - образование в мире. - 2007. - № 2 (26). - С. 25-36.

174. Новичков, В.Б. Целеполагание в образовании: семантика и структура / В.Б. Новичков // Мир образования – образование в мире. - 2008. - № 1 (29). - С. 54-68.

175. Новичков, В.Б. Дидактика: генезис целеполагания и задачеопределения: монография / В.Б. Новичков. – М.: МГПИ, 2010 - 230 с.

176. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 // Собрание законодательства РФ. - 2000. - № 41. - Ст. 4089.

177. О первом Всероссийском съезде по народному образованию // Земство и народное образование. - 1914. - № 2-3. - С. 1-20.

178. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп. вступ. в силу с 31.03.2015 г.).

179. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТПиО РАО, 1995. - 631 с.

180. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. - М.: Высшая шк., 1990. - 382 с.

181. Ольденбург, Ф. К вопросу о всеобщем обучении. (Письмо в редакцию) / Ф. Ольденбург // Образование. - 1894. - № 7-8. - С. 107-114.

182. Осипенкова, И.В. Педагогический идеал как источник разработки цели обучения отечественными педагогами на рубеже XIX-XX веков / И.В. Осипенкова // Право и образование. - 2013. - № 12. - С. 131-136.

183. Основные положения, нормальный табель и учебные планы женских институтов и гимназий. Ведомства учреждений императрицы Марии. - СПб., 1905. - 86 с.

184. Очерки русской культуры XIX века. Т.4. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. - 526 с.

185. Паначин, Ф.Г. Общественно-педагогическое движение в период буржуазно-демократической революции в России 1905-1907 гг. / Ф.Г. Паначин // Советская педагогика. - 1968. - № 1. - С. 8-15.

186. Пантюхин, С.С. Содержание цели в отечественной педагогике 90-х годов XX века: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Пантюхин Сергей Сергеевич. - Архангельск, 2002. - 23 с.

187. Панькова, Л.И. Развитие идеи воспитывающего обучения в педагогике дореволюционной России (вторая половина XIX – начало XX века): дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Панькова Людмила Ивановна. - Ставрополь, 2005. - 150 с.

188. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. - Мн.: «Соврем. слово», 2005. - 720 с.

189. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

190. Педагогическое образование в России: становление и развитие: Монография / Под общ. ред. Л.Л. Редько; под науч. ред. В.В. Колпачев. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. - 280 с.

191. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. - Ростов-на Дону, изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.

192. Петрунина, Т.А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв.: дисс…д-ра филос. наук: 09.00.13 / Петрунина Тамара Алексеевна. - Екатеринбург, 2004. - 260 с.

193. Поздняков, А.Н. Власть, общество и школьные реформы в России (конец XIX - начало XXI веков) / А.Н. Поздняков / Под ред. проф. Ю.Г. Голуба. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. - 264 с.

194. Половцева, М.А. Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века: Монография / М.А. Половцева. - Хабаровск, 2000. - 264 с.

195. Прогностическая концепция целей и содержания образования / Под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлёва. Ин-т теорет. педагогики и международных исследований в образовании. - М., 1994. - 131 с.

196. Прозументова, Г.Н. Традиции и инновации в педагогической практике: особенности цели и целеобразования / Г.Н. Прозументова // Образование в Сибири. 1996. - № 1. - С. 99-104.

197. Пряникова, В.Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20-30-е гг. XX в.) / В.Г. Пряникова // Педагогика. - 1995. - № 2. - С. 88-95.

198. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. - Минск: «Соврем. слово», 2006. - 928 с.

199. Равкин, З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З.И. Равкин // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТПиО РАО, 1995. - С. 8-35.

200. Роджерс, К. Гуманистическая психология / К. Роджерс. - М., 2004. - 257 с.

201. Рожков, М.И. Теория и методика воспитания: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. - 415 с.

202. Ромаева, Н.Б. Гуманистические идеи русской педагогики середины XIX - начала XX вв. и их реализация в современной школе: дисс… канд. пед. наук: 13.00.01 / Ромаева Наталья Борисовна. - Ставрополь, 1993. - 190 с.

203. Романовская, Е.В. Идеал и развитие личности: автореф. дис… канд. филос. наук: 09.00.11 / Романовская Евгения Васильевна. - Саратов, 1992. - 17 с.

204. Российское образование: история и современность / Под ред. С.Ф. Егорова; Ин-т теорет. педагогики и международных исследований в образовании. - М., 1994. - 253 с.

205. Рыболова, Е.А. История женских гимназий России во второй половине XIX – начале XX веков: По материалам Московского учебного округа: дис… канд. ист. наук: 07.00.02 / Рыболова Елена Анатольевна. - М., 2004. - 211 с.

206. Савин, М.В. Становление историко-педагогической науки в России середины XIX - начала XX в. / М.В. Савин. - Волгоград, 2001.- 128 с.

207. Савокин, В.И. Религиозный аспект социального идеала (социально-философский анализ): дис…канд. филос. наук: 09.00.11/ Савокин Василий Иванович. - Красноярск, 2000. - 179 с.

208. Салов, А.И. Разработка гуманистического образа учителя в отечественной педагогике (вторая половина XIX – начала XX века) / А.И. Салов // Научно-образовательный журнал. - 2010. - № 4 (5). - С. 106-125.

209. Сахаров, И.П. Катехизис народного учителя / И.П. Сахаров. - М.: Сытин, 1908. - 180 с.

210. Свод законоположений и распоряжений о частных училищах и домашнем обучении / Сост. А.А. Луцкевич. - Киев, 1901. - 350 с.

211. Селезнева, Е.В. Пространство целей человеческой жизни / Е.В. Селезнева // Мир психологии. - 2009. - № 1. - С. 50-55.

212. Селиверстова, Е.Н. Обучение и развитие: взгляд с позиций отечественной педагогики 50-х гг. XX в. / Е.Н. Селиверстова // Научно-образовательный журнал. - 2010. - № 2 (3). - С. 101-113.

213. Селиверстова, Е.Н. Ретроспективный взгляд на развивающие цели обучения в проблемном поле отечественной педагогики (вторая половина XX-начало XXI века) / Е.Н. Селиверстова // Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе: В 2 т. Т.2. Педагогика. Школа. Учитель / Под ред. Г.Б. Корнетова: Монография. - М., АСОУ, 2008. Вып. 14. - С. 150-177.

214. Семенова, Н.В. Развитие идеи о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (80-е годов XIX – 30- е годы XX века): Монография / Н.В. Семенова. - Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2005. - 292 с.

215. Сенигов, И.П. Народное воззрение на учение и воспитание / И.П. Сенигов. - СПб., 1896. - 15 с.

216. Ситаров, В.А. Дидактика: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Ситаров; под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 368 с.

217. Слепенкова, Е.А. Научно-исследовательская деятельность учителей в России в начале XX в. / Е.А. Слепенкова // Педагогика. - 2007. - № 10. - С. 54-61.

218. Смирнов, П.И. Норма: регулятор поведения и одно из основных понятий социологии / П.И. Смирнов // Теоретический журнал Credo new. - 2011. - № 3 (67). - С. 97-115.

219. Список учебников, принятых в учебном заведении дореволюционной России 1900-1917 гг.

220. Среди журналов // Педагогический листок. - М., 1900. - С. 927-939.

221. Степашко, Л.А. Философия и история образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Степашко. - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. - 272 с.

222. Степашко, Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие / Л.А. Степашко. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. - 248 с.

223. Стоюнин, В.Я. Избранные педагогические сочинения / В.Я Стоюнин / Сост. Г.Г. Савенок. - М.: Педагогика, 1991. - 168 с.

224. Стрикун, Н.Г. Педагогический анализ целеполагания современного российского образования: дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Стрикун Наталья Геннадьевна. - М., 1998. - 163 с.

225. Таланчук, Н.М. Введение в неопедагогику: Пособие для педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. - М., 1991. - 183 с.

226. Тезисы к докладу о реформе школы в России // Вестник учителей. - 1906. - № 4. - С. 140-144.

227. Турбовской, Я.С. Диагностические основы целеполагания в образовании / Я.С. Турбовской, В.Н. Провоторов. - М.: Изд. ИТОиП РАО, 1995. - 117 с.

228. Украшайте классную комнату! // Вестник семьи и школы. – 1910. -№ 2. - С. 20-27.

229. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / Под ред. В.С. Лазарева. - М.: Центр социальных и экономических исследований, 1997. - 336 с.

230. Успенский, В. Новый труд по истории русской педагогии / В. Успенский // Журнал Министерства народного Просвещения. - 1911. - № 7. - С. 50-85.

231. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5. / К.Д. Ушинский / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 527 с.

232. Фальборк, Г.А. Всеобщее образование в России / Г.А. Фальборк. - М., 1908. - 99 с.

233. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М, 2011.

234. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М, 2011.

235. Филинова, В.С. Педагогическое целеполагание как основа обеспечения учителем целостности учебного процесса: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.01 / Филинова Вера Сергеевна. - М., 2004. - 25 с.

236. Филоненко, Т.В. Этапы развития общеобразовательной школы в России: школьные системы XIX - первой трети XX вв.: автореф. дис.. д- ра. ист. наук: 07.00.02 / Филоненко Татьяна Владимировна. - Воронеж, 2004. - 23 с.

237. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. - М., 2004. - 1072 с.

238. Философия истории: Антропология: учеб. пособие для студентов гуманит. вузов / Сост., ред и вст. ст. Ю.А. Кимелева. - М., 1995. - 351 с.

239. Флоровский, Г.В. Вечное и преходящее в учении русских славянофилов / Г.В. Флоровский // Из прошлого русской мысли. - М., Изд-во «Аграф», 1998. - С. 31-51.

240. Фролова, С.Л. Классификация идеалов в педагогике / С.Л. Фролова // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - № 1. - С. 12-17.

241. Харитонов, С.В. Потребность психической активности: анализ и деление понятия / С.В. Харитонов. - СПб.: АО «Сфера», 1994. - 32 с.

242. Циркуляр Попечителя СПб. учебного округа Г.г. начальствующим всех средних учебных заведений С.-Петербургского учебного округа //

Педагогический сборник, издаваемый при Главном управлении военно-учебных заведений. - 1908. - № 5. - С. 156-161.

243. Чарнолуский, В. Частная инициатива в деле народного образования. Социальное значение, типы, основные вопросы и очередные практические задачи свободных просветительных общественных организаций в современной России / В. Чарнолуский. - СПб., 1910. - 117 с.

244. Чарнолуский, В. Земство и народное образование / В. Чарнолуский. - Спб., 1910. - 64 с.

245. Черткова, Е.Л. Специфика утопического сознания и проблема идеала. В кн. Идеал, утопия и критическая рефлексия / Е.Л. Черткова. - М.: РОССПЭН, 1996. - 302 с.

246. Чехов, Н.В. Государственная Дума и народное образование / Н.В. Чехов // Учитель. - 1907. - № 6. - С. 1-7.

247. Чистяков, В.В. Системный подход в современной педагогической антропологии / В.В. Чистяков. - Ярославль, 1995. - 131 с.

248. Чмелева, Е.В. Проблемы нравственного воспитания в России (конец XIX – начало XX в.) / Е.В. Чмелева // Педагогика. - 2009. - № 2. - С. 61-69.

249. Чунаева, А.А. Категория цели в современной науке и ее методологическое значение / А.А. Чунаева. - Л., 1979. - 147 с.

250. Шахвердов, Г.Г. П.Ф. Лесгафт. Очерк жизни и научно-педагогической деятельности / Г.Г. Шахвердов. - Ленинград, 1950. - 40 с.

251. Шешуков, Д.И. Проблема необратимости времени и предпосылки целеполагания / Д.И. Шешуков. - Саратов, 1983. - 55 с.

252. Шилов, А.И. Педагогическое образование в Восточной Сибири конца XIX – начала XX вв. / А.И. Шилов. - Красноярск, 2004. - 186 с.

253. Школьные экскурсии, их значение и организация: Сб. ст. / Под ред. Б.Е. Райкова. - СПб., 1910. - 587 с.

254. Штайнер, Р. Устройство общества и школы / Р. Штайнер / Сост. В.К. Загвоздкин. - М., 2007. (Антология гуманной педагогики). - 224 с.

255. Щербакова, Е.Е. Направленность как показатель целостности природы человека / Е.Е. Щербакова // Мир психологии. - 2004. - № 4. - С. 224-233.

256. Экономическая оценка народного образования // Русское богатство. - 1896. - № 11. - С. 61-70.

257. Юдашина, Н.И. Антропологическая педагогика П.Ф. Лесгафта / Н.И. Юдашина // Педагогика. - 2000. - № 4. - С. 70-76.

258. Юдина, Н.П. Течение свободного воспитания в отечественной гуманистической педагогике начала XX века: автореф. дис…канд. пед. наук: 13.00.01/ Юдина Надежда Петровна. - Хабаровск, 1995. - 23 с.

259. Юдина, Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века: дис…д-ра пед. наук: 13.00.01 / Юдина Надежда Петровна. - Хабаровск, 2005. - 440 с.

260. Юдина, Н.П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике: учебное пособие / Н.П. Юдина. - Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2006. - 267 с.

261. Южаков, С.Н. Вопросы просвещения. Публицистические опыты / С.Н. Южаков. - СПб., 1897. - 283 с.

262. Яковкина, Н.И. Русская культура второй половины XIX века. Ч.1. / Н.И. Яковкина. - Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. - 62 с.

263. Яновский, К.П. Мысли о воспитании и обучении / К.П. Яновский. - СПб., 1900. - 299 с.

264. Ярская – Смирнова В.Н. Целеполагание: учебно-методическое пособие / В.Н. Ярская-Смирнова, Н.Ю. Григорьева, Т.Ю. Соловьева, Л.Н. Бабич. - Саратов. - 1998. - 28 с.

265. Atkinson, S.W. (Ed). Motives in fantasy, action and society / S.W. Atkinson. - Princeton, N.Y.: Van Nostrand, 1958. - 396-616 p.

266. Cohen, J., Hansel M. Risk and gambling. The study of subjective probability / J. Cohen. - London: Long Mans, Green and Co., 1956. - 153 p.

267. Dewey, J. Democracy and Education / J. Dewey. - 2012. - 380 p.

268. Feather, N.T. Subjective probability and decision under uncertainty / N.T. Feather // Psychol. Rev., 1959. - V.66.

269. Maslow, H. Motivation and Personality / H. Maslow. - 1987. - 336 p.

270. Parsons, T. System of Modern Societies (Foundations of Modern Sociology) / T. Parsons. - 1971. - 152 p.

271. Weiner, B. Human motivation / B. Weiner. - N.Y.: Holt, Rinehart and Winson, 1980. - 480 p.

Список иллюстративного материала

Таблица 1 - Концепции структурирования цели обучения…….…….. 42

Таблица 2 - Педагогический идеал как фактор и источник разработки цели обучения в концепциях отечественных педагогов……...…... 82

Таблица 3 - Смысловые значения, используемые отечественными педагогами в определении «цели обучения»…...…….…… 106

Таблица 4 - Сопоставление структурных компонентов цели обучения в концепциях отечественных ученых конца XIX-начала XX века…… 107

Таблица 5 - Трактовки методов обучения отечественными педагогами начала XX века……...……. 133

Таблица 6 - Направленность цели и соответствующие ей методы обучения…….. 138

Таблица 7 - Основные положения ученых в контексте взаимодействия учителя и ученика в учебном процессе……..… 152

Приложение А

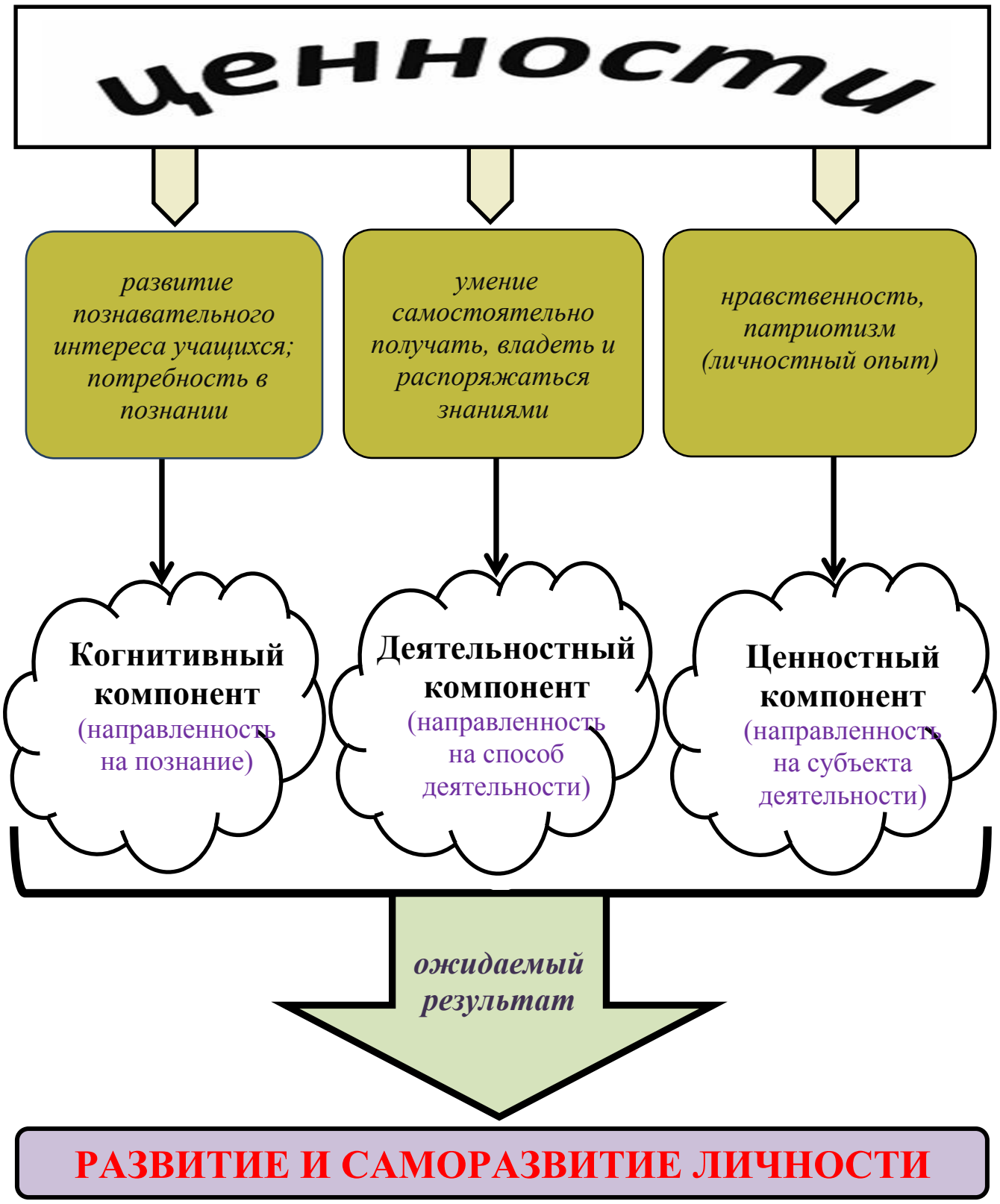
Таблица А.1 - Структура цели обучения[1]

	когнитивная область учебной деятельности	психомоторная область учебной деятельности	эмоциональная область учебной деятельности
Уровень усвоения	запоминание, распознавание и воспроизведение изученного материала	мысленное восприятие процесса моторной, манипулятивной деятельности учителя в рамках учебного предмета	формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира (от восприятия, интереса, до усвоения ценностных ориентаций)
Уровень применения знаний	применение правил, методов, законов, теорий	деятельность под руководством учителя (овладение умениями и навыками), автоматизация учебной деятельности (выполнение учебных заданий, упражнений, организация учебной деятельности)	эмоциональное реагирование на внешний стимул, переживание чувств, формирование отношений, их осознание и проявление в конкретной деятельности
Уровень оценки	оценка значения присвоенного материала для конкретной цели	оценка логики построения материала в виде письменного текста, сделанного вывода, оценка значимости продукта деятельности, исходя из внутренних критериев	принятие, предпочтение ценностной ориентации и осмысление различных ценностных ориентаций, формирование системы ценностей и формирования своего взгляда на мир

[1] Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике середины 50-х – 80-х гг. XX века: дис… канд. пед. наук. - Хабаровск, 2008. - С. 39.

Приложение Б

Взаимосвязь компонентов цели обучения[2]



[2] Составлено автором на основании проведенного исследования

Таблица В.2 - Структурно-содержательные компоненты цели обучения (на основе трудов современных исследователей о цели обучения)[3]

	Уровень усвоения	Уровень применения	Уровень оценки
Интеллектуальное развитие учащихся	Припоминание знаний, составляющих основу развития умственных способностей учащихся	Формирование прикладных умений в учебных ситуациях; развитие способности учащихся к разным видам деятельности	Развитие мышления, которое составляет единство усвоения учебного материала и его логической обработки. Критическая переработка фактического материала
Деятельностное развитие учащихся	Мыслительные и практические действия, которые побуждают ребенка к самодеятельности; свободное владение знаний и умений	Умение владеть разносторонними знаниями и умение ими распоряжаться	Развитие и саморазвитие в процессе обучения и воспитания «собственного самобытного процесса» в сознании ученика
Ценностно-мотивационное развитие учащихся	Закрепление системы ценностей у субъектов обучения	Возбуждение познавательных интересов, умственной пытливости	Представление о совершенном идеальном человеке как социокультурной личности

[3] Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике середины 50-х – 80-х гг. XX века: дис… к.п.н. – Хабаровск, 2008. – С. 39; Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому // Преподаватель. 2000. № 1. С. 2-10; Селивёрстова Е.Н. Ретроспективный взгляд на развивающие цели обучения в проблемном поле отечественной педагогики (вторая половина XX-начало XXI века) / Эволюция теории и практики образования в историко-педагогическом процессе: В 2 т. Т.2. Педагогика. Школа. Учитель / Под ред. Г.Б. Корнетова: Монография. – М., АСОУ, 2008. Вып. 14. – С. 150-177.