

Противоречия процесса обучения

*Валерий Иванович Орлов,
кандидат педагогических наук, профессор*

В ИСТОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ МЫСЛИ ВАЖНЫМ ЗАВОЕВАНИЕМ ЯВЛЯЕТСЯ ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ ПРИЧИНЫ САМОДВИЖЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА И ПОЗНАНИЯ. ВЫВЕДЕН ОБЩИЙ ЗАКОН: ВСЕМ ОБЪЕКТАМ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ (ПРЕДМЕТАМ, ПРОЦЕССАМ, ЯВЛЕНИЯМ, ИХ СВОЙСТВАМ И СОСТОЯНИЯМ) ПРИСУЩА ВНУТРЕННЯЯ ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ, И ИМЕННО ОНА СОСТАВЛЯЕТ ИСТОЧНИК И ДВИЖУЩУЮ СИЛУ ИХ РАЗВИТИЯ. КАТЕГОРИЯ ПРОТИВОРЕЧИЯ — ЦЕНТРАЛЬНАЯ В ДАННОМ ЗАКОНЕ. В ЭТОЙ СВЯЗИ РАЗВИТИЕ ЛЮБОГО ОБЪЕКТА ЕСТЬ ПРОЦЕСС ВОЗНИКНОВЕНИЯ, РАЗВЕРТЫВАНИЯ И РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ И В ТО ЖЕ ВРЕМЯ ЗАРОЖДЕНИЯ И ДЕЙСТВИЯ НОВЫХ ПРОТИВОРЕЧИЙ.

Каждый объект действительности заключает в себе единство противоположностей, он есть единство устойчивости и изменчивости, положительного и отрицательного, отмирающего и нарождающегося, исчезающего и появляющегося.

Исходным в определении диалектического противоречия является понимание его как взаимодействия, отношения противоположностей — сторон, компонентов, свойств, тенденций объекта, которые находятся во внутреннем единстве, взаимно предполагают, обуславливают и вместе с тем отрицают, исключают друг друга, детерминируя его самодвижение и развитие. Противоречие, действующее как причинная обусловленность, пройдя этап развёртывания, разрешается переходом объекта в новое качественное состояние, что представляет высший момент в его развитии. Следовательно, возникновение противоречия есть результат отношения содержащихся в объекте противоположностей, который, в конце концов, приводит к появлению нового качества и преодолению возникшего противоречия.

Конкретные противоречия носят конечный характер, хотя сам по себе процесс их возникновения, развития и преодоления бесконечен. Противоречия мышления отражают предметные противоречия, поскольку между ними существует определённая общность: общность структур, форм проявле-

ния (основные и неосновные, внутренние и внешние и др.). Не следует смешивать диалектические противоречия в мышлении с так называемыми логическими, выражающими непоследовательность и путаницу мысли.

В любом объекте действительности вследствие многомерности его качества (химические, физические, биологические, социальные и иные свойства) может действовать не одно противоречие. Так, далеко не всегда основное противоречие является единственно основным, возможна иерархия противоречий, пронизывающих объект в разных измерениях. К основным относятся противоречия, которые играют решающую роль в развитии. Неосновные вытекают из первых, определяются ими.

Внутренние противоречия свойственны именно данному объекту, действуют внутри него и являются сущностными. Внешнее противоречие — это взаимодействие противоположностей, принадлежащих разным объектам. Внешним противоречиям свойственна пространственная разделённость полюсов отношения (противоположностей). Различают и другие противоречия (существенные и несущественные, антагонистические и неантагонистические).

Проблема источников движения и развития процесса обучения исследовалась многими

учёными-педагогами. Знание противоречий процесса обучения открывает возможность учёта и использования его глубинных закономерных свойств в научной и преподавательской деятельности.

Исследуя противоречия развития человека, Г.С. Костюк находит, что нарушение равновесия между организмом и средой действует как внешнее противоречие. Оно влияет на развитие, превращаясь из внешнего во внутреннее. Одним из основных внутренних противоречий, закономерно действующих на всех этапах становления личности, является противоречие между возникающими у неё новыми потребностями, запросами, стремлениями и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для их удовлетворения. Возникающее расхождение побуждает личность к активности, направленной на усвоение форм поведения, необходимых для удовлетворения её актуальных потребностей¹.

Широко известен вывод М.А. Данилова о том, что движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития учащихся².

Существуют и другие точки зрения. Так, И.Я. Лернер обращает внимание на необходимость отличать противоречие, являющееся движущей силой обучения как целостной функции общества — как общественного института, от движущей силы обучения индивида, для которого общественные потребности могут и не быть значимыми. По его мнению, движущая сила обучения каждого индивида — противоречие между требованиями, предъявляемыми к нему, с одной стороны, и наличными у него средствами (уровнем развития) и мотивами, — с другой³.

В.И. Загвязинский считает основным противоречием, движущей силой учебного процесса несоответствие между достигнутым в деятельности ученика и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе и закономерно вырастающим из достигнутого⁴.

М.И. Махмутов основное противоречие, указанное М.А. Даниловым, определяет

внешним, потому что одну из сторон его составляет познавательная или практическая задача, которая для учащегося выступает как внешний объект. Такое противоречие, не будучи переведённым во внутренний план учащегося, не может стать движущей силой процесса обучения. В качестве движущей силы он обосновывает систему внешних и внутренних противоречий, ведущим из которых, по его мнению, может быть только учебная проблема⁵.

Ю.К. Бабанский сформулировал основное противоречие учебного процесса, выделив роль педагога в возникновении противоречия и потребностей у учащихся в познании: «Центральным противоречием, внутренне присущим учебному процессу, является противоречие между возникающими у учеников под влиянием учителя потребностями в усвоении определённых знаний, умений и навыков и реальными возможностями по удовлетворению этих потребностей. На основе разрешения этого противоречия путём умелого подбора методов, форм и средств обучения осуществляется развитие учащихся»⁶.

Аналогичные формулировки содержатся и в более поздних источниках⁷. Некоторые современные исследователи в качестве движущей силы учения указывают и на такие факторы, как страх учащегося перед наказанием (догматическо-авторитарная педагогика), интересы учащихся (позитивистская педагогика), чувство долга, стремление к самоутверждению.

Основную же движущую силу процесса обучения большинство исследователей видит в противоречиях между требованиями, предъявляемыми учащемуся, и возможностями их выполнения, между выдвигаемыми ходом обучения учебными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся,

¹ Костюк Г.С. Развитие и воспитание / Общие основы педагогики. М., 1967.

² Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М., 1960.

³ Лернер И.Я. Познавательные задачи и задания по истории. М., 1970.

⁴ Загвязинский В.И. О движущих силах учебного процесса // Сов. педагогика. 1973. № 6.

⁵ Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.

⁶ Бабанский Ю.К. Процесс обучения. Его методологические и теоретические основы // Педагогика. М., 1988. С. 127.

⁷ Пидкасистый П.И. Процесс обучения как целостная система. М., 1998.

уровнем их умственного развития. Однако подобные представления о противоречиях процесса обучения относятся к характеристике его внешнего противоречия и не раскрывают сути основного внутреннего противоречия процесса обучения как целостного объекта.

Анализ указанных представлений с позиции современной философской мысли позволяет уточнить и дополнить знания о противоречиях процесса обучения и вывести главное условие их разрешения, используя в качестве объекта законченный учебно-познавательный акт. Этот феномен представляет процесс обучения в генетически «чистом» виде, в изначальной дидактической определённости и в естественной связи и последовательности. Он включает в свой состав такие основные звенья: постановка педагогом, исходя из цели обучения, учебно-познавательной задачи и принятие её учащимися; передача педагогом знаний и усвоение их учащимися; учебно-продуктивная практика учащихся; педагогическая проверка результата обучения. Его целостность как элементарного дидактического объекта обусловливается завершённостью взаимодействия цели, средства и результата. Именно в системе отношения этих категорий, являющегося фундаментальным в любом виде целевой человеческой деятельности, обнаруживаются внешнее и внутреннее противоречия процесса обучения как одной из форм целевой деятельности, в которой господствует противоречие между мышлением и действительностью.

Цель выступает в мысли человека как полагание того, что должно быть и с помощью чего это достигается. Она выражает некоторое «более положительное» содержание, чем содержание действительности. Тем самым цель есть своеобразная оценка этой действительности, осознание её недостаточности, противоречия, с точки зрения полагающего цель человека. При этом цель оказывается не столько отражением действительности, сколько полаганием новой действительности, утверждением положительного содержания человеческого идеала. Именно поэтому цель и приобретает характер практической задачи, и в качестве этой задачи направлена на устранение такого положения вещей, которое обусловило

данную цель, на устранение самой цели. Поэтому цель включает в своё содержание также осознание того, что для её достижения ещё необходима реальная деятельность.

Цель сама по себе не способна производить реальные действия. Она — закон реализующей её человеческой деятельности. Именно реальная деятельность и есть действительная сила, переводящая предмет деятельности из состояния, идеально зафиксированного в содержании цели, в реальную форму результата деятельности.

Цель в собственном смысле — как то, что не есть ещё реализованное, выполненное, не просто включает в своё содержание более или менее значительные элементы творчества, но всегда преимущественно является творчеством. Нетворческие элементы цели — это уже нечто известное, реальное и потому не входит в её собственное содержание. Такие элементы включаются в определение цели как нечто, уже имеющееся в действительности и необходимое для её реализации, то есть как средство. Следовательно, цель выступает как «определённость через средство» (Гегель).

Сказанное означает, что цель можно понять, если увидеть в ней творческие и репродуктивные элементы в их единстве, если первые соотносить с характеристикой собственно цели, а вторые — с характеристикой средств её реализации, знание которых позволяет осуществить переход от неопределённого стремления, абстрактного пожелания, побуждения к выработке конкретной цели деятельности. Цель обретает определённость тогда, когда становятся известными средства её достижения, и они как средства-понятия включаются в её определение. Без этого цель как таковая, как «мысленный образ результата преобразующих воздействий средства» (Гегель), по сути дела отсутствует.

Цель, будучи идеальным образом предмета потребности, представляет собой идеальное построение, имеющее понятийно-словесную форму. Реальность цели определяется реальностью средства. Поэтому средство в своей понятийно-словесной форме, в форме средства-понятия является средством определения цели. Но при этом и само

средство актуально определено в качестве такового, т.е. средства, именно в связи с данной целью, и является «определённостью объекта через цель» (Гегель). И именно поэтому отношение цели и средства оказывается отношением взаимоопределения. Такое отношение свойственно логическим операциям определения цели и средства. Закономерная процедура взаимоопределения цели и средства наделяет последнее качеством целесообразности, а цель — достижимости.

В философском анализе категории средства показано, что к средствам относятся не только предметы, их комплексы, орудия, инструменты, материалы, природа, силы природы, но и сама целесообразная деятельность человека, физические и духовные силы человека, сам человек, всё, что связано с применением его способностей⁸.

Результат в целевой деятельности выступает как реальный предмет потребности, полученный путём применения данного средства, как реально «выполненная цель — синтез» (по Гегелю).

Способностью быть средством предмет (или иной реальный объект) сам по себе не обладает. Эта способность «навязывается» ему человеком, когда встаёт вопрос о цели деятельности и когда человек определяет предмет в качестве средства реализации цели.

В развитых формах человеческой деятельности средство является преимущественно заранее «сведённым» с целью. Благодаря многократному выполнению человеком одной и той же деятельности цель, которой служит средство, заранее определяет как форму этого средства, так и содержание деятельности с ним. Чем более развитым и специализированным является средство, тем в большей мере его содержание поглощается содержанием цели, тем более оно целесообразно.

Однако можно применить не отдельный предмет, а целый ряд предметов для реализации одной и той же цели, когда каждый из них является носителем общего им свойства служить данной цели. Именно через это абстрактно общее свойство предмет

и определяется как средство, хотя содержание предмета в его конкретной целостности и полноте в такое определение не входит.

Вместе с тем, многосторонность предмета делает его способным служить средством разных целей благодаря многообразию свойств предмета. Тем самым в предмете выявляется способность служить, в конечном счёте, опосредствующим звеном между мышлением и действительностью.

Таким образом, в целевой деятельности средство участвует в двух формах: оно является, во-первых, средством-понятием в акте логического определения цели, т.е. выступает как средство определения цели, и, во-вторых, средством-предметом, в большей или меньшей мере соответствующим этому понятию в процессе непосредственной реализации цели.

При этом реальное средство не просто определяет результат деятельности, но и само в актуальном смысле определяется как средство реализации цели, что на деле есть взаимоопределение средства реализации цели и результата.

Сказанное означает, что отношение цели, средства и результата оказывается не непосредственным отношением «трёх членов» (Гегель) в целевой деятельности, а распадается на два достаточно самостоятельных отношения: 1) отношение цели-понятия и средства-понятия (цели и средства её определения) и 2) отношение реального средства и результата (средства реализации цели и результата). Им соответствуют два относительно самостоятельных процесса: 1) процесс логического определения цели и средства и 2) процесс непосредственной реализации цели, т.е. непосредственного превращения предмета деятельности в результат.

Оба процесса вместе, во взаимосвязи образуют акт целевой деятельности. При этом первый процесс выражает понятийно-идеальное отношение, второй — реальное. Соединив их мысленно, мы обнаруживаем, что они составляют систему, в центре которой лежит отношение понятийно-идеальной (логической) и реальной форм средства.

⁸ Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1967.

И здесь выявляется чрезвычайно важное для понимания человеческой деятельности и её противоречий обстоятельство. Действительный результат целевой деятельности может соответствовать (быть тождественным) поставленной цели лишь постольку, поскольку содержание средства-понятия (средства определения цели) соответствует (тождественно) содержанию средства реализации цели или той стороне средства, которая реально участвует в акте получения результата.

Но так как понятия человека, в общем-то, не исчерпывают всей полноты и не отражают с абсолютной точностью реального предмета, действия или какой-то их стороны, выступающих в качестве средства, то действительный результат деятельности с необходимостью отличается от заранее поставленной цели. Иными словами, цель и результат её реализации по этой причине не могут совпадать полностью, абсолютно.

Данная закономерность отражает фундаментальное противоречие человеческой деятельности, которое заключается в единстве и противоположности мышления и действительности и которое именно и придаёт фундаментальность отношению цели, средства и результата.

Идея о закономерном характере несовпадения цели и результата, о возможности непредвиденных последствий целевой деятельности высказывалась многими мыслителями. Однако замечено, что несовпадение цели и результата рассматривается, скорее, как нечто, не связанное или слабо связанное с самой деятельностью, как нечто, обусловленное в значительной мере внешними обстоятельствами, различными привнесёнными факторами, вплоть до влияния противостоящих сил, злого умысла и т.п. При всей относительной правильности подобных объяснений подлинную причину того факта, что результат деятельности лишь до некоторой степени и лишь в некоторых пределах, далеко не безграничных, может соответствовать цели, следует искать в самом средстве, его двойственной роли в целевой деятельности.

Смысл рассмотренных методологических положений имеет отношение к тому существенному для анализа противоречий

процесса обучения обстоятельству, что оно связано именно с двойственной ролью средств обучения в целевой деятельности в рамках исследуемого объекта. К средствам обучения относятся собственные силы (физические и духовные) преподавателя и учащегося, все материальные объекты, используемые для учебных целей, сама целесообразная деятельность и её методы, а также результат в случае последующего применения.

Чтобы обеспечить наибольшую полноту и глубину анализа законченного учебно-познавательного акта, необходимо довести его расчленение как объекта до обнаружения не только различных частей — структурных дидактических звеньев, но и его противоположных сторон (компонентов), которые взаимообуславливают и взаимоотрицают друг друга, детерминируя источники и движущие силы развития процесса обучения.

Наиболее сложные, конкретные противоположности, на которые раздваивается («поляризуется») объект, — это явление и сущность. Любой объект представляет собой единство этих атрибутов, все другие атрибуты (качество, количество, возможность, причинность, изменение, закон и т.д.) характеризуют различные стороны (фрагменты) этих наиболее сложных атрибутов или же различные аспекты взаимоотношения между ними. И это понятно, если учесть, что полное познание объекта складывается из описания и объяснения. Описание есть познание со стороны явления, а объяснение — познание со стороны сущности.

В качестве конкретных взаимообуславливающих и взаимоотрицающих сторон законченного учебно-познавательного акта как объекта выделяются именно цель (сущность) и результат (явление).

Цель обучения, осмысленная в формах всеобщности, получает воплощение в образовательных стандартах, учебных планах, программах. Они являются ведущими документами в целеполагающей деятельности преподавателя, исходной основой в определении его понятийно-идеальной цели, которая в форме учебно-познавательной задачи служит предпосылкой законченного учебно-познавательного акта. Поскольку субъективная цель педагога отражает об-

щественно определённую цель обучения, обусловлена реальными потребностями и направлена на получение объективно реального результата, на деле она также является объективной.

Цель в своём содержании включает предназначенность, смысл, предмет потребности обучения, сущность того, что должно привести обучение в личность учащегося, поэтому она есть сущность.

Цель — это единство внешнего и внутреннего. Её внешняя сторона определяет, какой внешне наблюдаемый продукт должен быть получен учащимся (устный или письменный ответ, предмет, их сочетание и т. д.) и на каком уровне (репродуктивном, творческом) должна осуществляться его деятельность.

Внутренняя сторона цели обуславливает способность, которую требуется сформировать в итоге обучения.

Результат — реальный предмет потребности, означает достигнутое состояние личности учащегося и предстаёт как то, что является в итоге обучения. Поэтому результат есть явление. По полученному продукту учебно-познавательной деятельности, составляющему внешнюю сторону результата, педагог судит о вновь приобретённой учащимся способности, характеризующей внутреннюю сторону результата.

Понятийно-идеальная цель педагога, выражающая цель обучения и служащая предпосылкой законченного учебно-познавательного акта, и результат этого акта непосредственно в его структуру не входят. Но они представляют «полюса» объекта, внутренне присущие ему противоположности, которые взаимообуславливают и взаимоотрицают друг друга.

Цель предполагает получение данного результата в обучении, однако она и отрицается достигнутым задуманным результатом, так как становится неактуальной, «выполненной целью». Вместе с тем, предполагая определённый результат, цель отрицает полученный результат, если он не соответствует её положениям. Осознание данного факта заставляет в ходе обучения искать средства и так строить деятельность, чтобы преодолеть, разрешить противоречие и до-

биться результата, наиболее полно отвечающего цели. Тем самым противоречие обуславливает развитие, совершенствование объекта (процесса обучения) и в конечном счёте ведёт к достижению цели, т.е. получению требуемого продукта учебно-познавательной деятельности и формированию соответствующей способности учащегося.

При этом результат выполняет чрезвычайно важную функцию средства, обеспечивающего связь между последовательно сменяющимися друг друга состояниями объекта. Именно благодаря включению его как средства-понятия в логическое определение новой цели достигается связь нового состояния объекта с предыдущим, вследствие чего логическое определение цели не является продуктом единичного и в этой единичности индивидуального и изолированного действия.

Таким образом, в законченном учебно-познавательном акте, представленном в виде мысленно раздвоенного объекта, обнаруживаются два противоположных компонента: логический, связанный с целью (сущность), и реальный, связанный с результатом (явление). Логический компонент включает понятийно-идеальную цель педагога, взаимопредельённую с выраженным в понятийно-словесной форме законченным учебно-познавательным актом. Логический компонент можно рассматривать как основу проекта действий (например, плана урока).

Реальный компонент предстаёт в виде результата, взаимопредельённого с тем же законченным учебно-познавательным актом как реальностью, обеспечившей становление соответствующей способности учащегося, материализованной в полученном решении учебно-познавательной задачи.

Взаимодействие этих двух компонентов приводит к противоречию между понятийно-идеальной целью и результатом обучения именно потому, что законченный учебно-познавательный акт заключает в себе два качества: быть средством определения цели (логическая форма средства) и быть средством её реализации (реальная форма средства).

Но поскольку **противоречие между понятийно-идеальной целью педагога и реаль-**

ным результатом обучения (приобретённые способности учащегося) выступает как одна из форм основного противоречия общечеловеческой деятельности — противоречия между мышлением и действительностью, оно есть основное противоречие процесса обучения.

Данное противоречие, действующее внутри объекта, составляет его глубинную сущность. Оно детерминирует источники и движущие силы процесса обучения, разрешающие это противоречие.

Законченный учебно-познавательный акт в силу его двойственной роли как категории средства в целевой деятельности обучения обуславливает тот факт, что совпадение субъективной цели и объективного результата этой деятельности является в большей или меньшей мере относительным. Однако особенности процесса обучения делают возможным совпадение (тождество) внешней стороны цели и внешней стороны результата в решении математических, физических, химических, технических, экономических и других задач, когда полученный учащимся результат «сходится» с ответом, предусмотренным преподавателем. Ориентируясь на это, можно судить и о степени совпадения внутренних сторон цели и результата, относящихся к формируемой способности учащегося.

В философском анализе противоречий обращается внимание на необходимость различения источников и движущих сил развития. Такое различие связывается с идеей «раздвоения» причинной обусловленности в развитии объекта. Оно имеет универсальное, и потому общеметодологическое значение.

Это означает, что взаимоотношение конкретных противоположностей объекта с необходимостью вызывает действие соответствующих факторов, одни из которых служат источником, а другие — движущей силой развития. Данные факторы составляют сущностное свойство противоречия — быть источником и движущей силой развития, а их действие является условием его разрешения.

Понятие «источник развития» близко по значению понятию «движущая сила». Между

ними много общего. Но «источник развития» означает то место или тот процесс, откуда происходит какой-либо результат, тот непосредственный причинный фактор, который «делает» определённое развитие.

Понятие «движущая сила» отражает особую природу причинности, связанную с побуждением «делать». «Источник развития» богаче по содержанию, поскольку он выступает в то же время и движущей силой.

На этой основе причины развития любого объекта подразделяются на непосредственные (источник развития) и опосредствованные (движущие силы). Так, по отношению к производительным силам источником развития являются те факторы, которые выступают в качестве «непосредственной производящей причины», в частности, труд, наука как производительная сила, образование; к движущим силам относятся факторы, которые не совершенствуют ни орудий труда, ни опыта производителей, но направляют процесс внутреннего, спонтанного развития производительных сил: потребности, производственные отношения, стимулы, борьба интересов социальных слоёв, социальных групп и др.

Таким образом, источник развития — «делающая» причина, движущая сила — побудитель «делать».

Здесь следует обратить внимание, что к категории движущей силы относится не потребность вообще, которая может быть удовлетворённой, неактуальной, а ещё не удовлетворённая потребность. Она, с одной стороны, порождает цель (противоречие), а, с другой, — сама в актуальном смысле вызывает, поддерживает и направляет физические и духовные силы человека на её достижение.

Основное противоречие целевой человеческой деятельности — противоречие между мышлением и действительностью проявляется как внешнее и как внутреннее. Внешнее противоречие означает расхождение между возникшей потребностью и действительностью, осмысленная потребность порождает замысел, новую цель, которая взаимодействует в качестве противоположности с ранее полученным результатом (действительностью). Осознание такого

противоречия является предпосылкой научного исследования и учебного познания.

В учебном процессе внешнее противоречие заключено во взаимоотношении между целью обучения и наличным уровнем познавательных сил учащегося (действительность). Постановкой учебно-познавательной задачи преподаватель обуславливает цель деятельности учащегося и её мотивацию. При использовании всего многообразия побудительных факторов движения учащегося к цели (предъявляемые требования, познавательный интерес и другие) педагог учитывает, что основным стимулом поведения является осознание полезности результата. Разрешается внешнее противоречие принятием учебно-познавательной задачи учащимся, которое происходит путём слушания, чтения, учебного наблюдения и характеризуется появлением потребности решить её. Оно связано с осознанием учебно-познавательной задачи как личной цели и представлением о необходимых средствах и действиях для её достижения.

В работах ряда исследователей показано, что человеку, как правило, свойственно «переопределять» и «доопределять» цели, заданные извне. Это приводит к определённому столкновению, борьбе внешних и внутренних целей. Такие противоречия особенно присущи учащемуся-подростку, который уже может не принять готовую цель педагога, но и сам ещё не имеет системы оценок, позволяющих обоснованно принять, «доопределить», «переопределить» и отвергнуть цели, заданные педагогом. По данным исследователей, переход готовых целей педагога во внутренние цели учащегося происходит всегда, но чаще стихийно, если этим процессом не управлять. Важно, чтобы обучение приёмам целеобразования (целеполагания) стало одной из сторон систематического формирования педагогом учебной деятельности учащихся.

Внутреннее противоречие процесса обучения как объекта выражается взаимодействием цели и результата в рамках этого объекта, независимо от его масштаба, — вплоть до социума с его образовательным стандартом, выражающим цель обучения, и итоговым экзаменом. В рамках законченного учебно-познавательного акта оно разрешается получением результата учебно-

познавательной деятельности, поддающегося педагогической проверке и характеризующего вновь сформированную способность учащегося в соответствии с целью обучения. Разрешение внешнего и внутреннего противоречия процесса обучения сопровождается прибавлением опыта и квалификации у самого преподавателя. При этом внутреннее противоречие с наибольшей полнотой и доказательностью позволяет установить требующиеся для развития обучения (как социальной функции и процесса) источники и движущие силы.

В рамках законченного учебно-познавательного акта **источником, непосредственной причиной развития процесса обучения** выступают деятельность преподавателя и вызываемая, регулируемая и контролируемая им учебно-познавательная деятельность учащегося с использованием дидактического арсенала, обеспечивающего получение намеченного результата. В составе этого арсенала важнейшее значение имеют методы деятельности.

Движущей силой, или опосредствованной причиной, развития процесса обучения служит сложный комплекс факторов: требования, предъявляемые обществом, социальной средой к преподавателю, потребность преподавателя в педагогическом труде, понимание им своих задач, его сознательное отношение к выполнению своего долга, материальное и моральное стимулирование педагогической деятельности, а также требования, предъявляемые преподавателем к учебно-познавательной деятельности учащегося, мотивация учения, его оценка и педагогическое стимулирование, стремление учащегося выполнить требования преподавателя, желание получить удовлетворение от обретения готовности успешно действовать, от одобрения, похвалы, интерес к знаниям и деятельности, антиципация того чувства, которое может возникнуть в связи с достижением цели, потребность, активность и самостоятельность в овладении знаниями, умениями и навыками.

Чтобы противоречия процесса обучения реально превратились в побудительную силу развития учебно-познавательной деятельности учащегося, они должны быть переведены в его **внутренний план**, вызвать в нём

потребность целенаправленно действовать как после принятия учебно-познавательной задачи, так и в случае недостаточно успешного её решения. **При таком условии психическое состояние учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности характеризуется расхождением между связанной с потребностью целью, осознаваемой как подлежащая обязательному преодолению трудность, с одной стороны, и пониманием полезности результата, выступающего как то, чем удовлетворяется потребность, — с другой.** Добиваясь осознания учащимся трудности и продуктивности её преодоления, преподаватель вызывает целесообразные внутренние противоречия как источники и движущие силы саморазвития его личности.

Противоречия процесса обучения обуславливают действие таких основополагающих дидактических законов, как закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным силам учащегося, закон зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности учащегося в учении, закон единства

развития познавательных сил учащегося и его самостоятельности в учении. Формула каждого из этих законов представляет отношение взаимоопределения цели и средства. Из названных законов выводятся известные дидактические принципы, реализация которых играет решающую роль в достижении цели обучения: принцип посильности (доступности) обучения, принцип активности и принцип самостоятельности учащихся в учении. Такие принципиальные положения свойственны и классическому принципу природосообразности обучения.

Таким образом, **деятельность учащихся, основанная на посильности предъявляемых им учебно-познавательных задач, их активности и самостоятельности и осуществляемая соответствующими методами, является главным условием разрешения противоречий процесса обучения.**

Это условие реализуется в обстановке, создаваемой преподавателем, и потому сама его деятельность является объективным условием как протекания процесса обучения, так и разрешения свойственных ему противоречий. □