

Литература

1. Кириллова Н.Н. К вопросу о гносеологическом анализе личностных характеристик творца // Человек и творчество. М., 1973.
2. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. М., 1997.
3. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности (на примере развития креативности в подростковом возрасте). СПб., 1996.

Н.И. Береснева

НЕИЩЕРПАЕМЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ И ПЕДАГОГИКИ)

Пермский государственный университет

Взаимосвязь философии и педагогики – проблема недостаточно исследованная и не столь очевидная. Но при более внимательном рассмотрении эта неочевидность оказывается обманчивой уже хотя бы потому, что объектом анализа и в философии и в педагогике является человек. Кроме того, любая педагогическая концепция, претендующая на основательность, явно или неявно опирается на те или иные философские установки, которые не только задают общую стратегию и перспективы, но и касаются конкретных сторон образования и воспитания человека.

Со своей стороны педагогика являет собой прекрасную возможность практической проверки философских установок, отражаемых в педагогических принципах и установках. Однако взаимодействие педагогики и философии осложняется мощным воздействием идеологического фактора. В качестве примера такого сложного взаимодействия можно привести дискуссию о соотношении природных и воспитательных факторов в формировании, развитии человека.

Эта дискуссия – отражение более общей философской проблемы соотношения биологического и социального, до сих пор вызывающей споры. Задача по формированию нового человека, поставленная в недавнем прошлом перед отечественными теоретиками и практиками, требовала соответствующей идейно-теоретической базы. Господствовавшая до 1960-х гг. точка зрения о первенстве воспитания, опирающаяся на идеи И.П. Павлова об условных рефлексах, получила свое подтверждение в теориях Л.С. Выготского и его последователей – А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева и др., которые доказали решающее влияние среды на формирование психики. Естественно, что психологические исследования – непосредственная теоретическая база педагогики – являлись своеобразным звеном, опосредующим весьма определенные философские убеждения ученых.

Однако ряд факторов, среди которых следует отметить продолжавшие сохраняться «пережитки прошлого», подвигли исследователей к поиску альтернативных подходов к названной проблеме. Своеобразным сигналом к началу новой общественной дискуссии о соотношении социального и биологического послужила известная статья В.П. Эфроимсона [1]. В ней автор справедливо доказывал необходимость поиска иных причин человеческого поведения (кроме влияния общественной среды), в том числе врожденных. Эти споры заострили проблему сущности человека, соотношения биологического и социального в его природе, явились симптомом недостаточной философской проработки этой проблемы. Особенность современной науки, которая проявилась уже в те времена, состоит в том, что пограничные проблемы, связанные со смежными формами материи, оказываются наиболее фундаментальными.

Необходимость философии для педагогики становится еще более очевидной ввиду тех опасностей, которые угрожают современному человечеству. Существованию человечества угрожают двоякого рода опасности, исходящие как «извне», так и «изнутри». Извне ему угрожают надвигающийся экологический и демографический кризисы, терроризм, опасность самоуничтожения в результате войны (перечень может быть продолжен). Эти угрозы не в последнюю очередь (а может быть, главным образом) связаны с духовным кризисом, упадком морали, утратой высших смыслов и ориентиров, экзистенциальным кризисом. Человечество в погоне за «иметь», а не «быть» (Э. Фромм) обрекло себя на «неподлинное существование», на «забвение» бытия (М. Хайдеггер).

Без выявления причин «болезни» эпохи, что является предметом анализа прежде всего философии, педагогика будет абстрактной, оторванной от жизни. Философия в этом смысле является своего рода «точкой отсчета» для педагогической теории и практики.

Современная педагогическая практика, исходящая из принципов, в которых, как было сказано выше, воплощены в том числе и определенные философские идеи, не может не исходить из известного оптимизма, из полуинтуитивных, полусознательных установок на уникальные возможности, заложенные в человеческой природе. Но в любом случае педагогическая деятельность предполагает известную долю веры в человека, надежду на благополучный исторический исход. В противном случае было бы непонятно, какая сила заставляет трудиться на ниве образования тысячи и тысячи педагогов. Поэтому перед педагогической наукой стоит задача – прояснить свои базисные (предельные) основания, чтобы трансформировать полуинтуитивный, полусознательный оптимизм педагогов в осознанную уверенность в неисчерпаемых возможностях человека.

Обращение к философии в этом «деле осознания» необходимо еще и потому, что «в отечественных государственных и частных СМИ не прекращается шабаш колдунов, магов, прорицателей и пророков. Псевдонаука стремится проникнуть во все слои общества, все его институты, включая Российскую академию наук. Эти иррациональные и в основе своей аморальные тенденции, бесспорно, представляют собой серьезную угрозу для нормального духовного развития нации» [2, с. 16].

В условиях грозящих человечеству кризисов решающее значение приобретает не философия вообще и тем более не абстрактное отвлеченное философствование, а философия, позволяющая сформировать предельно *реалистический* взгляд на мир, на сущность человека, человеческую историю и перспективы человеческого существования. Если на протяжении предшествующих веков именно реалистическая (относящаяся к реальному миру) парадигма, существующая наряду с фантастической (антропоморфической), позволяла человечеству выжить, то тем более такая парадигма необходима в нынешней ситуации. Она позволит человечеству ответить на очередные вызовы истории.

К сожалению, большинство современных философских направлений отказываются от решения проблемы сущности мира, объявляют ее лишеной смысла, псевдопроблемой, метафизикой, «болезнью языка». Соответственно современная философия переориентировалась на осмысление существования, трансформировалась в феноменологию, сосредоточилась на анализе и исправлении, совершенствовании языка. Постмодернистская мода [3], с ее пафосом деструкции и разрушения, достаточно широко представленная в философской литературе, вселяет не оптимизм, а скепсис, релятивизм, нигилистические настроения, которые камуфлируются в красивые лозунги борьбы, свободы и т.п. Постмо-

дерн, особенно в его массовых проявлениях, опасен, поскольку провозглашает «конец науки», сомневается в ее способности адекватно отражать бесконечный объективный мир. Такое умонастроение создает серьезные трудности для формирования реалистических оснований педагогической науки.

В отечественной философии отзвук процессов, происходящих в западной культуре, нашел свое выражение в дискуссиях «гносеологистов» и «онтологистов». Чтобы понять истоки, существо этой дискуссии, необходимо, на наш взгляд, обратиться к более широкому историко-философскому контексту, который позволит интерпретировать возникший спор.

Согласно Гегелю, и в этом с ним невозможно спорить, отношение к объективному миру является главным критерием философской мысли, интеллекта в целом. Однако серьезной, порой непреодолимой преградой на пути к объективности для классической философии на протяжении столетий оказывалась человеческая субъективность, которая, по мнению некоторых философов, не дает возможности «прорваться» к объективному миру, «вещам в себе» (И. Кант). В своих крайних формах сомнение в познаваемости мира перерастало в отрицание его существования.

Развитие науки и, соответственно, новые трудности предоставляли новые аргументы в пользу агностицизма и требовали новых усилий для обоснования, подтверждения принципа познаваемости мира, а значит, особого характера взаимоотношений человека и мира. В XX в. в связи с проникновением науки в микромир во весь рост встала проблема прибора и объекта и связанная с ней проблема реальности микромира. Но, можно сказать с известной долей уверенности, кризис физики и кризис мировоззрения, связанные с «исчезновением» электрона, были преодолены.

Аналогична проблеме прибора и объекта проблема языка, находящегося между внешним и внутренним мирами, которая стала еще одним аргументом сторонников лингвистического агностицизма в их «атаке» на познаваемость мира. Однако и это препятствие на пути к реальности оказалось преодолимым: было доказано, что язык – не «тюрьма», а «дом бытия» для духа, что за влиянием языка на мышление стоит более мощное влияние мира, отражаемое сознанием (мышлением). Схематика, система мира отражается «языко-мышлением» (Г.В. Колшанский), в противном случае человечество погибло бы под ударами мощных сил природы [4].

Между тем XX в., характеризующийся резким расширением границ теоретического и практического освоения объективной реальности, открытием ее новых сторон и форм, выявил в проблеме познаваемости мира новые аспекты. Серьезное продви-

жение науки вглубь и вширь поставило в полный рост проблему, обозначенную, но не заостренную И. Кантом, – способен ли «конечный» человек, обладающий всегда ограниченным опытом, адекватно отражать не только отдельные стороны бесконечного мира, но и схватить его сущность. Это, по сути, одна из главных проблем философии XX–XXI вв. Однако она касается не только философии, но и частных наук, затрагивает и глубинные, предельные основания педагогики и педагогической практики.

Наиболее отчетливое выражение эта проблема получила в 1960–80-х гг. в дискуссии «гносеологов» и «онтологов» – дискуссии между теми, кто считает, что законы диалектики внутренне присущи природе и что философия способна сама исследовать мир и предсказывать результаты частнонаучного исследования, и теми, кто ограничивает роль философии исследованием логики, методологии и познания в целом (см.: [5]). Гносеологическая интерпретация философии с логической неизбежностью привела ее авторов к истолкованию философии как системы *постулатов* или *гипотез*, которые экстраполируются на бесконечный мир, но никогда не могут быть доказаны или опровергнуты, поскольку мир бесконечен, а опыт человека всегда ограничен, конечен и относится к ограниченной части мира (Э. Кольман, Э.М. Чудинов, Л.Б. Баженов, Г.И. Наан; см.: [6]).

Этот вывод вновь возвращает философскую науку к кантовскому пессимизму в отношении возможностей человеческого познания и коррелирует с вышеназванными идеями постмодерна, ставящего под сомнение идею всепостижения человеческого разума и основанного на нем бесконечного прогресса человечества. Однако из этого положения необходимым образом следует, что все философские заключения о мире являются заведомо *ложными*, так как бесконечное всегда бесконечно сложнее конечного.

Логика подобных рассуждений приводит к отрицанию возможности формирования мировоззрения как системы наиболее общих взглядов на мир в целом и место человека в нем. Невозможность формирования мировоззрения делает человека уязвимым, слабым, дезориентированным перед лицом бесконечного мира. Признание непознаваемости бесконечного (мира) влечет за собой признание непознаваемости и конечного (части мира), поскольку познание частного невозможно без познания общего, а это есть разрушение частных наук [7, 8], в том числе и педагогики, в той части, в какой она является наукой.

Кроме того, в этом контексте человек предстает случайным по отношению к миру, чуждым ему, неспособным к его освоению и усвоению.

В этой дискуссии о бесконечности мира и его познании педагогические проблемы не затрагиваются напрямую. Но если продолжить эту логику, то по-

лучается, что педагогика как практика превращается в набор никак не обоснованных приемов и методов обучения человека пустым абстракциям, способам и средствам конструирования и закрепления химер и фантомов, а не знаний о сущности мира. Подобные выводы могут отрицательно сказаться на мироощущении и, соответственно, на мотивации тех тысяч и тысяч практиков, которые взвалили на себя груз ответственности за просвещение и формирование личности человека. Естественно, это не аргумент в научном споре, но это обстоятельство заставляет исследователей более взвешенно подходить к фундаментальным выводам о человеке.

Идея постулативности предельных философских понятий превращает педагогику в послушное орудие формирования пустых и поверхностных обобщений, в громаду лесов вокруг здания (название которому – «сущность мира»), которое никогда не будет построено. Однако необходимость построения этого здания не только для философии, но и для других наук (и педагогики) очевидна.

Педагогика, чтобы быть реалистичной, должна опираться на философскую теорию, которая объясняет сущность мира и человека, его сущностные силы (среди которых труд, мышление, общение и язык), дающие человеку возможность успешно усваивать и осваивать бесконечный мир. Естественно вопрос, существует ли такая теория, которая продолжает классические традиции исходя из первичности для философии онтологических проблем?

На наш взгляд, пути и средства выхода из «кризиса бесконечности» указывает современная форма научной философии, концепция единого закономерного мирового процесса, предложенная В.В. Орловым и получившая развитие в десятках диссертаций, монографий и статей, опубликованных сотрудниками кафедры философии Пермского государственного университета (О.А. Барг, Т.С. Васильева, А.Н. Коблов, И.С. Утробин и др.). Она делает принципиальный вывод об отсутствии в человеческой природе, в его сущностных силах ограничений, которые были бы препятствием теоретическому усвоению и практическому освоению бесконечного мира. Эта теория делает возможным мировоззрение, существование философии и частных наук, обосновывает оптимизм в воззрениях на человека.

Проблема ограниченности человеческого опыта в разрабатываемой концепции единого закономерного мирового процесса получает следующее разрешение. Путь к познанию бесконечного лежит через познание конечного, в котором бесконечное себя проявляет. Во-первых, ни в одной конкретной науке не изучаются все относящиеся к области исследования объекты. Во-вторых, опыт познания мира свидетельствует о том, что любое явление эффективней познавать тогда, когда оно выступает в

своим наиболее развитым – репрезентативном виде: «...все сколько-нибудь серьезные научные обобщения делаются не на основе *полной индукции*, когда рассматривается вся совокупность явлений изучаемой области, т.е. не на основе *генеральной совокупности* фактов, а на базе выборочной совокупности фактов при условии ее *репрезентативности*. Совокупность фактов (выборочная) является репрезентативной, если в ней со всей определенностью выражены свойства и закономерности исследуемой области действительности» [8, с. 37].

Согласно логике научного познания, выраженной в известной фразе: «Ключ к анатомии обезьяны в анатомии человека», было сделано еще одно предположение о том, что «репрезентативными для бесконечного мира должны быть *области наивысшего развития*, в которых сущность мира *выражена*, становится прозрачной» [8, с. 38]. Существует ли такая репрезентативная область, доступная для человеческого познания? Чтобы положительно ответить на этот вопрос и проверить выдвинутые гипотезы, необходимо было переработать огромный пласт эмпирических и теоретических фактов, накопленных современной наукой.

Конечный человек, будучи высшей формой развития материи, аккумулирует в себе в концентрированной форме сущности бесконечного ряда ниже лежащих форм материи. Заключая в себе универсальное всеобщее содержание бесконечного мира, интегральную сущность, человек находится в особых *универсальных* отношениях с миром: он способен познавать и взаимодействовать с любыми фор-

мами материи и реализовывать многообразие возможностей, заложенных в них. Благодаря этому он способен к изменению предшествующих форм материи и, значит, изменению, усложнению себя, сохраняя свою общую природу. Тем самым, с появлением человека открывается как бы «вторая ветвь» бесконечности. Человек не случайное явление, не «свеча на ветру», а «высший цвет материи», возникающий с «железной необходимостью» (Ф. Энгельс), это микрокосм, несущий в сокращенном виде бесконечное многообразие мира. Условием его бесконечности является уникальный способ существования, заключающийся в производстве своего бытия и своей сущности, в творении самого себя путем бесконечного преобразования природы.

В контексте концепции единого закономерного мирового процесса находит свое общефилософское обоснование и теоретическую завершенность антропосоциогенез, эта теория позволяет построить целостную концепцию человека, его сущности, проявляющейся в основных сущностных силах.

Радикальное преобразование «неподлинного» способа существования человека, что предусматривает названная концепция, позволяет наметить путь к предотвращению глобальных катастроф. В контексте рационалистического и оптимистического взгляда на сущность человека, его место в мире и перспективы существования педагогика получает прочное основание. Педагогике, в связи со сказанным выше, принадлежит огромная роль в просвещении, чтобы препятствовать деструктивному влиянию иррационализма и бездарности.

Литература

1. Эфроимсон В.П. Родословная альтруизма / В.П. Эфроимсон // Новый мир. 1971. № 10.
2. Наука и жизнь. 1999. № 11.
3. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода / Д.И. Дубровский // Вопр. филос. 2001. № 8.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. М., 1990.
5. Грэхэм Л.Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Л.Р. Грэхэм. М., 1991 (глава «Дискуссия между эпистемологистами и онтологистами»).
6. Бесконечность и Вселенная. М., 1969.
7. Орлов В.В. Материя, развитие, человек / В.В. Орлов. Пермь, 1974.
8. Орлов В.В. История человеческого интеллекта. Ч.3: Современный интеллект. Пермь, 1999.

С.И. Поздеева

РОЛЬ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ИЗМЕНЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Томский государственный педагогический университет

Сегодня для всех инновационных практик характерно пристальное внимание к развитию не только детей, но и педагогов, к развитию педагогической деятельности.

Выступая как элемент культуры, педагог реализует особую функцию, функцию формирования привычек, поступков, деятель-