

гия – коммуникативной. В связи с этим педагогический процесс предстает не в его «чистой» социальности, репрезентирующей характер однолинейных, строго закономерных связей (учитель–ученик). Он теперь видится как широкий спектр социокультурных образований, имеющих равное значение для развития человека, осуществляющихся через их свободную организацию – в коммуникации. Так, если педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития личности учащегося, то тем самым он должен предполагать передачу ученикам своей педагогической способности к самоизменению, саморазвитию, т.е. к самоактуализации, и отказ от манипулятивного отношения к ним. Большие надежды в связи с этим возлагаются на диалогичность, плюральность и полифоничность педагогического процесса. Диалоговое гуманистическое общение позволяет достичь большой глубины взаимопонимания, самораскрытия партнера по общению, создает условия для глубокого взаимного обогащения.

Самым серьезным испытанием для личностно-ориентированной педагогики является испытание целеполаганием. Ведь не случайно традиционная педагогика столько лет прочно удерживает образо-

вательное пространство под своим влиянием. Когда цели понятны и очевидны, когда возможна рационализация и унификация педагогического процесса, он не вызывает сомнений и опасений относительно степени педагогического риска. В ситуации личностно ориентированного образования, где невозможно игнорирование внутреннего содержания личностного развития, также невозможно определение конкретной педагогической цели – образа личности. Он предстает как мозаика с утраченным единым смыслом и содержанием. Цель и конечный образовательный результат неопределенны, более того, они подвержены постоянному изменению. Такое невозможно для классической педагогики. Но именно таким образом предстает сегодня образование с позиции постметафизического мышления, увиденное в непосредственном акте коммуникации с присущим ему информационным обменом, ролевыми установками и ожиданием участников, отношениями и взаимопониманием. Естественной в такой ситуации становится проблематизация различных аспектов педагогической практики, имеющих личностный, частный характер, ранее обойденных вниманием классической педагогики.

## Литература

1. Фахрутдинова А.З., Петрова Г.И. Коммуникации в образовании и управлении. Томск, 2002.
2. Корчак Я. Педагогическое наследие / Пер. с польск. М., 1991.
3. Фурс В.Н. Философия незавершенного модерна Юргена Хабермаса. Минск, 2000.
4. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996.

*Н.Э. Касаткина, Е.Е. Адакин*

## ПРОТИВОРЕЧИЕ КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Кемеровский государственный университет

Вузовская практика требует решения проблемы развития творческого потенциала личности как в теоретическом, так и в практическом плане. Сложность этого решения определяется в значительной мере тем, что личность представляет собой многокачественную целостность, которая органически связана в своем развитии с общественной системой.

Для решения проблемы важно не только углубление теоретического анализа, но и определение оптимальных путей практического решения задач сегодняшнего дня, от которых во многом зависит общественное развитие.

Реальная ситуация, объективная потребность в творчестве каждого члена общества определяет и актуальность проблемы формирования творчески

активной личности в условиях высшей школы, ибо уровень подготовки специалиста с высшим образованием, развитость его творческого потенциала проявится в будущей деятельности в качестве организатора производства, исследователя, работника культуры, педагога, инженера.

Но современные условия – это реальное единство старого и нового. Чтобы созидать новое, нужен объективный глубокий анализ старого, а объективность всегда требует разностороннего, взвешенного подхода к оценке любого социального явления.

В основе процесса становления и развития творческого потенциала лежит диалектическое противоречие как элемент системы причинно-следственных связей.

Диалектическое противоречие – универсальный источник развития процесса формирования творческого потенциала личности, его фундаментальная структура. Оно определяет построение, организацию, закономерную связь и единство, целостность всего творческого процесса, многообразие взаимных переходов материального и идеального, необходимого и случайного, внешнего и внутреннего, общего и отдельного, объективного и субъективного. Являясь источником движения и самодвижения природы и общества противоречие все же не может быть движущей силой творческого процесса, как это утверждает Н.Н. Кириллова [1, с. 51].

Творческие возможности субъекта актуализируются по мере преодоления противоречия посредством взаимодействия субъекта с объектом и в процессе преобразования объекта преобразуются сами. Взаимодействие это обусловлено особенностями и субъекта и объекта, что проявляется в активности субъекта по актуализации своего творческого потенциала, который отражается в высшей степени активности личности.

Чем выше степень включенности личности в деятельность по разрешению конкретной проблемы, тем выше эффективность процесса развития творческого потенциала личности и, соответственно, всех ее качеств. Внешняя детерминация включенности субъекта в процесс творчества определяется в наибольшей мере его социальным статусом, внутренней – творческими способностями личности, ее ценностными ориентациями.

В причинной обусловленности отражается и сложность взаимосвязи субъекта и объекта в силу противоречивости обоих. Объект противоречив, так как он может быть как внешней, так и внутренней реальностью творческого потенциала. С одной стороны, объект есть внешнее и внутреннее по отношению к субъекту творчества, с другой стороны, в объекте деятельности основывается сама возможность творчества. Противоречив и субъект творчества. Он есть и замкнутая и не замкнутая в себе субъективность. Данные противоречия преодолеваются в практической деятельности человека, в результате чего творческий потенциал проявляется как внутренне необходимая генетическая связь объекта и субъекта деятельности.

По мере преодоления противоречия между действительным уровнем творческого потенциала действующего субъекта и уровнем, необходимым для решения проблемы, и происходит развитие способности к творчеству в процессе ее актуализации. Постановка таких задач в вузе связана с продуктивными методами обучения.

Таким образом, преодоление противоречия обуславливает реализацию и развитие творческого потенциала как интегративного свойства взаимо-

связи и направленности всех качеств личности. Вместе с тем развиваются и отдельные качества личности, включаемые в этот процесс.

Если противоречие – источник формирования творческого потенциала личности, то его адекватное определение способствует и определению путей преодоления этого противоречия, ибо процесс формирования творческого потенциала личности начинается с выявления и определения противоречия и завершается его разрешением и получением результата, заключающего в себе черты субъекта и объекта творческой деятельности.

Таким образом, противоречие, являющееся источником творческого процесса, есть одновременно и его структурная основа. Выявление, определение противоречия, формулировка проблемы и определение путей ее разрешения – это, по сути, структура целостного процесса творчества. И это отражается в таких основополагающих противоположностях развития, как старое и новое, возможность и действительность, созидание и разрушение. В возникновении и развитии этих противоречий есть существенные моменты. Известно, что в любом старом объективно заложено новое и развитие оказывается эффективным в том случае, когда это «новое» удастся «увидеть» на самом высоком уровне развития «старого» в любом направлении жизнедеятельности, а не тогда, когда старое уже отжило себя и начинает разрушаться. Именно это происходит на современном этапе общественного развития, в частности, в системе высшего образования. Его преобразование мы осуществляем, к сожалению, заимствуя формы подготовки специалистов в западных странах, значительно меньше уделяя внимания поиску новых подходов на основе анализа сложившегося опыта собственной страны.

В процессе взаимодействия субъекта с объектом старое видоизменяется, проявляясь в новом, возможность в этом случае превращается в действительность. В этом превращении старого в новое, возможного в действительное проявляется единство созидания и разрушения.

Определение путей преодоления противоречий крайне важно, ибо прежде чем разработать технологию формирования творческого потенциала личности, т.е. дать ответ на вопрос «как?», необходимо ответить на вопрос «почему?». Ответ на эти два вопроса мы считаем сущностью разработки технологии процесса формирования творческого потенциала личности студента в вузе.

Исходя из того, что противоречие – источник развития личности, результаты которого зависят от направленности и силы преодоления этого противоречия, мы определили прежде всего основные противоречия воспитательно-образовательного процесса вуза.

В основе разрешения противоречий лежат целенаправленные действия преподавателей и руководства вуза. Подходов к выделению противоречий в педагогике существует достаточно много. Так, В.И. Зверева считает, что основным является противоречие, суть которого можно сформулировать так: «Если в вузе не будет реализован человеко-центристский принцип и не будут созданы условия, обеспечивающие развитие и саморазвитие каждого преподавателя и студента в соответствии с их собственными потребностями, а также с потребностями развивающихся общества и вуза, сформулированное прежде и сохраняющееся поныне внутривузовское управление лишь усугубит положение дел в вузе и станет сильнейшим тормозом на пути так необходимых ей преобразований. Разрешение данного противоречия – одно из важнейших условий обновления вуза» [2, с. 12]. Конечно, форма выражения данного противоречия больше напоминает гипотезу исследования (или условие), чем само противоречие. Тем не менее мы согласны с В.И. Зверевой, что одно из противоречий деятельности вуза действительно состоит в наличии двух противоположностей: личность с ее особенностями и объективный процесс деятельности.

Сопоставляя комплекс противоречий с другими, мы пришли к необходимости разрешения противоречий между:

– одновременным осуществлением двух процессов: функционирование и развитие вуза и неустойчивостью системы как признака ее развития и устойчивостью всего комплекса как условия существования;

– необходимой вертикальной иерархией и определенной автономией структурных элементов комплекса (модулей);

– самоорганизацией (самоуправлением) образовательной системы и управленческим воздействием;

– наличием в образовательной системе специалистов по разным наукам и достаточно узкой специализацией администрации вуза;

– мотивацией и стимулированием образовательной творческой деятельности преподавателей и управленческими требованиями выполнять рутинные обязанности и др.

На наш взгляд, максимально возможное разрешение этих противоречий может рассматриваться в качестве одного из условий эффективности оптимизации воспитательно-образовательного процесса вуза. Кроме того, их наличие еще раз подтверждает актуальность нашего исследования.

Творческий потенциал реализуется и развивается в деятельности, обусловленной внешними и внутренними причинами, а потому основное противоречие заключено именно в этом взаимодействии.

Действительно, особенность современного этапа общественного развития, который характеризуется необычайной динамичностью, часто непредсказуемыми изменениями, объективно требует максимальных творческих усилий всех членов общества, однако сама общественная система не стимулирует формирование творческого потенциала каждой личности, не создает для этого соответствующего механизма и не использует внутренний механизм собственно процесса творчества. Отсюда – неостребованность творческих возможностей выпускника вуза на производстве, в школе, в научном коллективе. И связано это с тем, насколько творческой является атмосфера труда в коллективе, какую роль здесь выполняет молодой специалист, какова творческая насыщенность характера деятельности.

Анализ трудовой деятельности молодых специалистов после окончания вуза показывает, что абсолютное большинство из них считает, что традиционная трудоустройства выпускников снижает их ориентацию на творчество уже в процессе обучения в вузе, а значительная часть студентов представляет свою работу по специальности как добросовестный исполнительский труд, не предполагающий самостоятельных творческих решений. Как показывает практика, для такой ориентации есть определенные обоснованные причины. На основании проведенного социологического исследования Г.Н. Соколова утверждает, что пассивность молодых специалистов по отношению к творчеству порождена уравнительной тенденцией в оплате их труда, несовершенным материальным и моральным стимулированием, а также замедленным должностным продвижением. В подтверждение своих заключений они приводят такие данные: за 10 лет после окончания вуза 70 % специалистов не поднимаются выше уровня инженера третьей категории. Профессиональная самостоятельность не получает должного вознаграждения и социального признания [3, с. 45]. К сожалению, на большинстве предприятий и организаций и сегодня, как показало наше исследование, ничего не изменилось.

Чтобы молодой специалист стал творчески мыслящим, активно действующим работником, ему необходимо поручать серьезные и ответственные дела, с достаточной степенью риска, за которые исполнитель должен нести ответственность. Но в нынешней государственной структуре производства ответственность за результат работы несет в подавляющем большинстве только руководитель подразделения.

Большое значение в реализации творческого потенциала выпускников вузов имеет характер их деятельности. Профиль всех групп специальностей, включенных в наше исследование, обеспечивает относительно высокий уровень творческих возможностей трудовой деятельности, что относится и к

труду юриста, экономиста, исследователя, научного работника, педагога. Но труд преподавателя в меньшей мере зависит от занимаемой должности, от выполняемой на производстве роли, чем, например, труд инженера. Труд преподавателя по разному оплачивается в зависимости от стажа работы, звания, разряда, квалификации, ЕТС, которые введены в образовательных учреждениях и которые в решающей мере зависят более всего от длительности работы. Но характер выполняемого труда, творческая наполненность его содержания одинакова (имеется в виду непосредственно педагогический труд, а не административный, в содержании которого также немало творческих возможностей) для всех педагогов, хотя используется ими по разному.

Для труда преподавателя характерно практически постоянное возникновение педагогических ситуаций, в которых нельзя сразу применить то или иное стандартное решение. Такие ситуации требуют обязательного анализа, умения прогнозировать результат в соответствии с исходными данными, творческого подхода к выбору способов достижения нужных результатов. Это характерно как для учебного процесса непосредственно, так и для всех форм воспитательной работы, но в первую очередь это касается ситуаций, требующих нестандартного решения и присущих процессу приобретения знаний. Эти же особенности характеризуют и деятельность преподавателя в вузе.

Причин реально сложившейся ситуации в вузах несколько. Прежде всего, вузы – составная часть всей нашей системы, и все особенности этой системы им присущи. За работу всех преподавателей отвечает ректорат, деканаты, кафедры, у которых никто не спрашивает ни за уровень обеспечения творчества в воспитательно-образовательном процессе, ни за творческую подготовку и реализацию творческого потенциала каждого преподавателя. А если этот вопрос где-то и ставится, то, как правило, на научно-методическом уровне, в работе определенных секций, конференций или чисто формально в отчетах. Персональной ответственности никто за это не несет. Более того, работа в вузе настолько заформализована планами, обязательными к выполнению, и большим количеством другой документации, ограничивающей творческую индивидуальность преподавателя и отбирающей у него массу времени, что творческий характер процесса познания используется и реализуется в практической работе далеко не всеми преподавателями. Сама атмосфера в вузе очень часто не стимулирует проявления творчества со стороны преподавателя. Это причины глубоких противоречий между творческим характером педагогической деятельности и его реализацией. В последнее время осуществляется

программа модернизации образования. И все же основное внимание здесь опять уделено изменению структуры и содержания предметов на различных уровнях подготовки специалистов, и значительно меньше методическому обеспечению целенаправленного развития творческого мышления обучающихся, а также использованию и развитию творческого потенциала преподавателя.

Не менее важна и другая причина. Значительная часть выпускников вузов оказывается просто не подготовленной к творческой работе. В вузе и до настоящего времени основное внимание также уделяется овладению определенной суммой знаний, предусмотренных программой конкретных курсов, и значительно меньше – методологии приобретения знаний, выработке умений использования их в различных ситуациях. Эта причина связана с противоречиями непосредственно вузовской системы подготовки специалистов.

Противоречия процесса формирования творческого потенциала личности обусловлены как воздействием внешних причин, так и несовершенством вузовской системы становления личности, ее внутренними особенностями. Основные противоречия этой системы заключены во взаимодействии основных факторов, обеспечивающих воспитательно-образовательный процесс вуза. Результативность воздействия на личность всей системы подготовки и каждого фактора зависит от многих моментов, которые невозможно учесть в одном исследовании. Поэтому мы ограничимся анализом комплекса основных, по нашему мнению, факторов с целью углубления педагогической концепции и получения материала для разработки технологии формирования творческого потенциала личности.

Исходя из специфики и условий образовательной деятельности и образа жизни студенчества, в котором основное место занимает подготовка к будущей профессиональной деятельности, овладение знаниями и навыками специалиста, мы позволили себе утверждать, что основными факторами формирования творческого потенциала студентов являются воспитательно-образовательный процесс вуза в совокупности всех его форм и направлений и их самостоятельная работа в единстве аудиторных и внеаудиторных форм.

Противоречие между внутренними потребностями человека в творческом развитии и условиями деятельности, обеспечивающими (или необеспечивающими) это развитие, и есть источник становления творческого потенциала личности студента в вузе, по мере преодоления которого творческий потенциал развивается и формируется личность с развитым творческим потенциалом.

## 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.