

ТВОРЧЕСТВО КАК ОНТО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Качай И.С.,
студент,
Гуманитарный институт,
Сибирский федеральный университет,
Петров М.А.,
кандидат философских наук, доцент,
кафедра философии,
Сибирский федеральный университет

Ключевые слова: творчество, творческий процесс, творческая деятельность, образование, образовательный процесс, система образования, эвристическое образование, художественный образ, обучение, воспитание, информация, знание

Key words: creativity, creative process, creative, education, educational process, education system, heuristic education, artistic image, training, information, and knowledge

Аннотация. В статье выявляется онтологическая и гносеологическая взаимосвязь категорий «творчество» и «образования» в историко-философском контексте. Исследуется сущность понятия образа в образовании и творчестве. Затрагиваются основные проблемные сферы современного образовательного процесса и намечаются пути их разрешения посредством эвристической модели обучения и творческого подхода в образовании.

The article reveals the ontological and epistemological relationship categories of «creativity» and «education» in the historical and philosophical context. We study the essence of the concept of the image in education and work. Affected the main problem areas of the modern educational process and outlines ways to resolve them through a heuristic model of learning and creativity in education.

Во многих официальных документах, регламентирующих осуществление тех или иных социально-правовых норм, подчёркивается общедоступность, целенаправленность, непрерывность процесса образования как одной из ключевых детерминант обучения и воспитания свободной и всесторонне развитой личности.

Особый акцент в осознании образования делается на необходимость усвоения значимого в культурном отношении опыта человечества, запечатлённого в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру, что влечёт за собой не только сохранение, но и развитие материальной и духовной культуры.

Образовательный процесс, понимаемый как формирование личностного образа Я посредством приобретения знаний и опыта, посредством осуществления самостоятельного коммуникативно-телеологического акта, предполагает единство ориентирующего компонента с деятельностным, творческим компонентом.

В этом отношении представляется уместным выстраивание онтологической параллели между понятием образа в образовании и категорией художественного образа в искусстве и творчестве. Если в первом случае происходит фиксирование количественного роста знаний, то во втором – актуализация гносеологической доминанты сознания засчёт качественного воспроизведения реальности через ориентацию на заданный образованием «образ».

Стоит отметить, что целенаправленное порождение качественно нового образа в сознании как «мысленного гештальт-прообраза результата творчества» [2, С. 52] осуществ-

ляется на основе совокупной деятельности логического и интуитивного уровней познания путём эвристического переосмысления и преобразования объективной действительности, а не вследствие механического копирования её элементов.

Такого рода образное мышление в контексте выполнения различных образовательных задач является важнейшей гносеологической предпосылкой творческой трансформации компонентов коллективных представлений, ценностных идеалов и архетипических образов в личностные мотивы субъекта, «в линию его поведения через акты самоотдачи, акты отождествления с одним из его «Я-образов»» [12, С. 168–169].

Сродство онто-гносеологических корней творческой деятельности и образовательного процесса в аспекте продуктивности симбиоза исходных категорий для эвристического наполнения современной образовательной парадигмы можно ретроспективно вывести из историко-философского анализа трудов некоторых мыслителей.

Так, платоновская философия постулирует двойственную природу знания, последнее из которых сочетает в себе нерасчленимое единство созидательной и гностической составляющих сущности человека: «Одна сторона нашего знания, обращённая на науки, – творческая, другая же – воспитательная и образовательная» [14, С. 64].

Один из представителей философии эпохи Возрождения Л. Валла понимает образование как способность человека критически относиться к культурному наследию предшественников. В то же время важнейшей причиной творчества является возможность «исправлять ошибки других, восполнять то, что ими опущено, или исправлять их многословие» [15, С. 22]. Иными словами, творчество и образование формируют единое процессуальное поле, обладающее духовной свободой и независимостью от преувеличения авторитетных мнений.

Будучи свидетелем бурного развития науки, техники и искусства в Новое время, Ф. Бэкон заявляет о необходимости творческого понимания знания в отношении развития университетского образования, главным недостатком которого, по мнению мыслителя, является разрыв «между упражнениями, требующими запоминания, и упражнениями, предназначенными для того, чтобы развить творческие способности учащегося» [3, С. 152].

Для преодоления гносеологической брешки между теоретической и практической сторонами образовательной



деятельности Бэкон предлагает использовать творческий подход, заключающийся не в повторении учеником заранее заготовленных речей, а в импровизационно-изобретательской манере их построения. По мысли философа, образование должно моделировать жизненный процесс, развивая в личности творческое умение адаптации к неизвестным социокультурным условиям и формируя способность продуктивного преобразования проблемной среды.

Постулирование Ф. Бэконом творческой детерминанты учебного процесса представляется весьма актуальным в контексте современной системы образования, «de facto» подменяющей созидательную природу когнитивного акта механическим усвоением знаний, что неумолимо ведёт к профессиональной непригодности выпускников вузов в силу незрелости их способностей к событийно-практической ориентации в экзистенциальном пространстве.

Действительно, конкурентоспособный специалист сегодня выступает одним из главных критериев качества вузовского обучения как в России, так и на Западе. В этой связи генеральной линией развития современной образовательной системы представляется создание необходимых условий для полноценной реализации в личности широкого и гибкого творческого мышления в контексте интеграционных образовательных реалий. Лишь творчески ориентированное образование способно воспитать нестандартно мыслящих людей в самых разнообразных областях знаний.

Немецкая классическая философия в лице Г.В.Ф. Гегеля, равно как и платоновская модель измышлений, выявляет общность образовательного и воспитательного процессов: «Как обучение нельзя свести к простому восприятию готовых истин..., так и воспитание не должно ограничиваться лишь усвоением установленных правил поведения» [5, С. 28]. Другими словами, образование и воспитание являются разными моментами единой творческой деятельности учителя, задача которого заключается в том, чтобы «мысль и чувство, ум и сердце ученика... направить на достижение главной цели – формирование духа для творческой самодетельности» [5, С. 28].

Однако подобного рода гармоничное переплетение объёмов понятий «творчество» и «образование» в их теоретическом обосновании далеко не всегда соответствует деятельно-практической стороне вопроса по причине отсутствия внятных философских основ современного образовательного процесса, что влечёт за собой исторический и социокультурный нигилизм, а также негатию личностного и социального творчества. Не случайно П.Л. Капица полагает, что «для развития гения в любой области творчества необходима соответствующая историческая обстановка» [8, С. 81].

В условиях современной системы образования, не воспитывающей в личности способность творческой трансформации огромных количественных массивов информации в качество аксиологически наполненного знания, возникает множество проблем экзистенциально-личностного толка. Среди них наиболее болезненными в гносеологическом отношении представляются такие, как проблема повсеместного плагиата в контексте учебного процесса, эклектичность мышления в рамках той или иной образовательной задачи, потеря или отсутствие личностной индивидуальности.

Негативное влияние образования на становление творческого субъекта подчёркивают некоторые представители

гуманистической ветви психологического знания. Так, К. Роджерс критикует наличествующую образовательную парадигму за ориентацию на усреднённые стандарты: «Получив образование, мы обычно становимся конформистами со стереотипным мышлением, людьми с «законченным образованием», а не свободными, творческими и оригинально мыслящими людьми» [16, С. 80].

Идентичную точку зрения в отношении отрицательно-го воздействия образовательного процесса на творческое мышление занимает А. Маслоу, полагающий, что большинство людей утрачивают способность к творчеству «в процессе «окультуривания, чему в немалой степени способствует официальное образование» [7, С. 17].

В конечном итоге возникает парадоксальная ситуация, глубинный смысл которой раскрывается в триаде замкнутых кругов современной образовательной модели. Во-первых, не творчество становится важнейшим фактором развития образовательного процесса, а образование, отрекаясь от культивирования творческого мышления, оказывает отрицательное действие на воспитание творческого мышления.

Когнитивно-созидательную интровертированность подобного рода отчётливо формулирует отечественный писатель М.Л. Анчаров: «Вот уже больше сотни лет делают попытку подменить творчество образованием. А ведь образование – это чужой опыт творчества, и он часто глушит твой собственный» [1, С. 252]. Действительно, единственная свобода, которую предполагает современные образовательные стандарты, заключается в возможности выбора между результатами чужой творческой деятельности супротив продуктивного поиска, ценности открытия и изобретательства.

Во-вторых, порочная природа образовательной сферы также детерминирована современными социально-экономическими условиями, в рамках которых процесс получения образования отождествляется лишь с осуществлением платной услуги. Подобного плана формально-потребительское отношение к получению знаний пагубно сказывается не только на качестве, но и на сущности образования.

С другой стороны, увеличение числа студентов, обучающихся на коммерческой основе, во многом способствует появлению дополнительных источников финансирования для обновления материальной базы учебных заведений, что напрямую влияет на повышение уровня и качества тех или иных информационно-знаниевых процедур.

Третьим негативным фактором, ярко иллюстрирующим тупиковую ситуацию образовательного процесса, является нехватка творческих преподавателей по причине содержательного несовершенства системы образования.

Помимо этого, современная система образования характеризуется множеством социокультурных пертурбаций, таких как стремительный темп... экономических преобразований в стране, смена ценностных ориентаций в обществе, тенденция к демократизации, по причине чего содержательная сторона категории «образование» в настоящий момент не может быть с максимальной исчерпанностью понятийно зафиксирована.

Тем не менее, к настоящему моменту сформировалось несколько подходов к смысловому наполнению категориального каркаса исходного понятия. Помимо деятельностного подхода, раскрывающего процессуальную природу образования, наличествуют системный, аксиологический



и результирующий подходы, трактующие образование как социальный институт, как социальную функцию трансляции культурных ценностей и как совокупность знаний и умений субъекта соответственно.

Однако каждая из приведённых методологических установок ухватывает лишь единичный аспект такого многополярного феномена, как образование, и отнюдь не исчерпывает «всю сложность онтологических и теоретико-познавательных проблем содержательного философского определения образования» [11, С. 170].

В этой связи главной задачей философии образования на данном этапе развития культуры предстаёт попытка синтетического, комплексного, целокупного определения исходной категории, иными словами, формирование и использование творческого подхода как в теоретико-понятийном обрамлении понятия образования, так и в его содержательно-праксеологическом наполнении.

Выполнение этих задач не представляется возможным вне ориентирования на творческую личность, на когнитивную инициативу создающего субъекта, на специфику продуктивного мышления. Ведь под каким бы дефинитивным углом не рассматривался процесс образования, он всегда должен исходить из онтологии человеческой личности и потенции развития её творческих способностей.

Таким образом, творческий подход в образовании детерминирован целостным восприятием творческого субъекта, где бессознательные характеристики личности, будучи предпосылкой творческой активности, играют не меньшую роль, нежели рациональное мышление, что, в свою очередь, обуславливает стирание границ между обучением и воспитанием.

Необходимость осознанного сближения онтологических основ таких категорий, как «образование», «обучение», «воспитание» и «творчество», в свою очередь, порождает потребность в новых требованиях «к системе образования как важнейшей сфере социализации индивида, формирования личности, её целей и содержания» [13, С. 5].

Не случайно В.И. Кудашов подчёркивает важность формирования творческого пространства и времени в образовательной среде, поскольку

подлинный вектор развития современного образования задаёт отнюдь не составление образовательных стандартов и учебных планов, а, прежде всего, ориентация на творческого субъекта: «Необходимо создать условия для образования личности, чтобы она смогла в полной мере развить свои творческие деятельностные способности» [9, С. 48].

В этом смысле образовательный процесс должен стать актом обоюдного творчества личности преподавателя и ученика, лишь в рамках которого становится возможной реализация потенции к обретению ценности и смысла жизни: «Основным содержанием образовательной деятельности является созидание человека, которому важно не только уметь усваивать знания и опыт предыдущих поколений, но и научиться самообразованию, готовности к самореализации и творчеству» [18, С. 372].

Образование предполагает не только количество усвоенных или накопленных знаний, но, прежде всего, творческую самостоятельность поиска, духовную целостность восприятия. По мнению В.М. Розина, творческая сущность человека двуаспектна: «Образовываясь, человек, с одной стороны, должен делать самого себя, с другой – осознавать

и делать культуру, т. е. понять зависимость своей жизни от культурных норм, других людей, природы, осознать свое предназначение в мире, смысл своей жизни» [17, С. 520].

Действительно, творческий акт позволяет человеку осознавать себя одновременно и как творца объективной культурной действительности, и как творца собственной личности. Неспроста В.В. Давыдов трактует творческий процесс как «реальное преобразование предметной действительности, культуры и самого себя» [6, С. 55], а Л.С. Выготский в качестве генерализирующей задачи учебного процесса видит построение системы творчества как «постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения» [4, С. 346].

Другими словами, всякая мыслительная и чувственная активность человека предстаёт не иначе, как желание экзистенциального прорыва к новой реальности. В этой связи А.А. Леонтьев понимает творческое становление как «выращивание потребности риска, психологической установки на надситуативную активность, не боязни выхода за очерченный предел, способности и потребности занять собственную позицию и принять собственное решение независимо от внешних воздействий и независимо от сиюминутных условий и ограничений» [10, С. 84].

В этом отношении ключевыми личностными доминантами творческого субъекта выступают способность адекватной интерпретации и оценки проблемных жизненных реалий, умение быстрой адаптации к различным когнитивным ситуациям, навык нестандартной переработки и оптимального сочетания различных видов информации. Творческий субъект всегда выступает как свободная и целостная личность, обладающая способностью образного восприятия информации, что детерминирует появление нового знания.

Ироничный подтекст заключается в том, что все эти субъективные черты человек способен обрести лишь посредством грамотно выстроенной образовательной деятельности, направленной на развитие самостоятельности и оригинальности мышления, на формирование интеллектуального и творческого потенциала личности. В этой связи образование должно измениться и по содержанию, и по форме преподавания, оно должно постоянно совершенствоваться и успевать за ходом жизни.

Исходя из понимания необходимости онто-гносеологического единства категорий «творчество» и «образование», некоторые современные исследователи начали апеллировать понятием эвристического образования, структурно-организационной основой которого является ряд принципов, направленных на раскрытие личных целей обучающегося, определение смысла образовательной деятельности, развитие самостоятельности и рефлексии в поиске решения ситуативных задач.

Образовательная модель, ориентированная на личностные доминанты субъекта представляется наиболее имманентной гносеологической сущности творческого акта, ведь «создаваемое учеником личностное содержание образования опережает изучение образовательных стандартов и общепризнанных достижений в изучаемой области» [19, С. 19].

Только в процессе самостоятельной творческой деятельности обучающийся способен формулировать не только простые выводы, но и выполнять научно-теоретические обобщения, проникать в сущность общих законов приро-



ды, понимать научную картину мира, а также анализировать результаты своего умственного труда».

Таким образом, только посредством творческой деятельности как генерализирующего элемента образовательной парадигмы становится возможным всестороннее осмысление и нестандартное решение учебных и житейских задач различного уровня сложности, развитие когнитивной самостоятельности и поисковой активности личности.

Единая онто-гносеологическая линия процессов творчества и образования детерминирует постепенное обретение субъектом творческой способности к созданию внутренних мыслительных образов и внешних предметов действительности на основе полученных ранее и творчески усвоенных знаний и навыков.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анчаров, М.Л. Самшитовый лес [Текст] / М.Л. Анчаров. – М.: Советский писатель, 1981. – 320 с.
2. Бондаревский, А. О творчестве. Сущность, разновидности, опыт сравнения [Текст] / А. Бондаревский // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 9. – С. 51–63.
3. Бэкон, Ф. О достоинстве и приумножении наук [Текст] / Ф. Бэкон // Соч.: В 2 т. / Сост. и общ. ред.: А.Л. Субботина. – М.: Мысль, 1971. – Т.1. – 1971. – 590 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Гулыга, А.В. Гегель. Вехи творческого пути [Текст] / Г.В.Ф. Гегель // Работы разных лет: В 2 т. / Сост. и ред. А.В. Гулыги – М.: Мысль, 1970. – Т.1. – 1970. – 668 с.
6. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
7. Ильин, Е.П. Психология творчества, одарённости, креативности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
8. Капица, П. О творческом непослушании [Текст] / П. Капица // Наука и жизнь. – 1987. – № 2. – С. 80–83.
9. Кудашов, В. Кудашова, И. Социальные функции образования в ситуации его кризиса [Текст] / В. Кудашов, И. Кудашова // Байкальский психологический и педагогический журнал. – 2005. – № 1-2 (5-6). – С. 39–48.
10. Леонтьев, А. Научите человека фантазии. Творчество и развивающее образование [Текст] / А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 82–85.
11. Майер, Б.О. Когнитивные аспекты современной философии отечественного образования [Текст]: научн. монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. – 276 с.
12. Меркулов, И.П. Логика науки и индивидуальное творчество [Текст] / И.П. Меркулов // Когнитивная эволюция и творчество. – М.: Изд-во ИФ РАН, 1995. – С. 163–191.
13. Петров, М.А., Райбекас, А.Я. Феномен информации и знание [Текст] / М.А. Петров, А.Я. Райбекас. – Красноярск: Изд-во Краснояр. Гос. Ун-та, 2006. – 135 с.
14. Плагон. Филеб [Текст] / Собр. соч.: В 4 т. // Общ. ред.: А.Ф. Лосев и др. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – 1994. – 654 с.
15. Ревякина, Н.В. Творческий путь Лоренцо Валлы и его философское наследие [Текст] / Л. Валла // Об истинном и ложном благе. О свободе воли / Отв. ред.: А.Х. Горфункель. – М.: Наука, 1989. – 476 с.
16. Роджерс, К. К теории творчества. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
17. Розин, В.М. Философия образования. Этюды-исследования [Текст] / В.М. Розин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 576 с.
18. Хорошенкова, А. Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования [Текст] / А. Хорошенкова // Инновации и образование. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 371–374.
19. Хуторской, А. Эвристический тип образования. Результаты научно-практического исследования [Текст] / А. Хуторской // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 15–22.

