

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Мещерякова**Воронежский государственный университет***Поступила в редакцию 19 марта 2008 г.*

Аннотация: В статье предпринимается попытка философского обоснования педагогического процесса, призванного служить формированию творческой субъективности студента. Эта цель особенно актуальна для классического университета, выпускники которого должны быть ориентированы на творческий поиск, адекватный современному миру принципиально непредсказуемых возможностей.

Ключевые слова: образование, свобода, отчуждение, проблемная ситуация, субъективность, творчество, проблемный метод.

Abstract: In the article the author attempts to substantiate on philosophical principles the idea of pedagogical process the purpose of which is to be the basis of the forming student's creative subjectivity. This is very important especially nowadays for the classical university because its students must be properly educated to be able to find creative and proper orientation in the modern world full of unpredictable opportunities.

Key words: education, freedom, alienation, problem situation, subjectivity, creation, problem method.

Если мы не вложим в себя это... вкус ко всей загадочности и полноте бытия и мира, нескованность школами и догматическими мнениями и при всем том, однако, глубокое желание узнавать и слышать — то университетские годы внутренне потеряны, какую бы грудку познаний мы ни натаскали отовсюду.

М. Хайдеггер

Никогда не перестаешь удивляться величайшей прозорливости таланта: слова Хайдеггера, произнесенные более семидесяти лет назад, с абсолютной точностью характеризуют ситуацию и потребности нашего времени. Об этом говорят (кричат! но мы не слышим) даже названия, которыми мы награждаем сами себя, — информационное общество, общество потребления и т.д.

Есть две жизненные стратегии, работающие в любой сфере бытия, — «иметь» и «быть». И груды натасканных отовсюду познаний (что и есть информация в своем чистом, замыкающемся на себя смысле) — это из серии столь же чистого, не замутненного своей противоположностью «иметь». Нет, обе эти стратегии не враждебны, они прекрасно работают вместе, но лишь когда их внутренняя гармония питается духовной энергией творческой свободы. Так было всегда, сегодня — особенно. Особенно, потому что сегодня, как никогда раньше, легко оказаться захваченным средствами постижения мира и отчужденными результатами этого постижения, раствориться в них (человек-машина, странствующая по информационным сетям матрица, киборг и т.д.), опознав эту свою новую зависимость как совре-

менность, как свободу. «В идеале развитие глобальных сетей должно удовлетворять потребности человека (находящегося практически в любой точке географического пространства) в своевременном и оперативном получении полной и достоверной информации любого вида и назначения из любой страны. Очевидно, движение к этому идеалу предоставляет индивиду новые возможности самостоятельного получения знаний и обоснованной оценки поступающих из различных источников сообщений, т.е. расширяет сферу его интеллектуального суверенитета» [1]. Вопрос за «малым»: возникнет ли у киборга эта потребность? А если она и возникнет, то не приведет ли это лишь к умножению той самой «груды», о которой говорил Хайдеггер? Вспомним в связи с этим не столь уж и давнее — делать больше экскаваторов, чтобы добывать больше руды, добывать больше руды, чтобы делать больше экскаваторов, и т.д. Законы отчуждения везде одинаковы, в какой бы сфере оно ни возникало.

Попытка же прямо связать творческую свободу с особенностями компьютерных текстов в целях осовременивания образовательного процесса представляется не только ошибочной, но и опасной. «Образование — это такой канал внутри культуры, через который культура пропускает

свое содержание, определенным образом «упаковывая» его для этой передачи, а тем самым и задавая форму его понимания и истолкования. Например, наиболее распространенная до сих пор система образования «упаковывает» содержание культуры, разделяя его по отраслям знаний и по уровням сложности. Современная система образования, которая начинает интегрировать в себя новые образовательные технологии, основанные на использовании возможностей компьютера, качественно меняет «упаковку» культурного содержания. <...> ...Компьютерный текст по самому своему строению совпадает со строением живой мысли... Рождение мысли — это результат сопряжения различных смыслов, причем чем они дальше отстоят друг от друга, тем значимее оказывается мысль для культурного пространства» [2]. Указанным образом понимаемая «живая мысль» или безумна, или гениальна («сумасшедшие идеи»). Но ни на то, ни на другое образовательный процесс не рассчитан, и до возможности «нырнуть» в чужие воды и «вынырнуть» оттуда в облики новой идеи мысль должна дозреть, иначе на выходе мы получим личность, склонную не к творчеству, а к дилетантской экзотике.

Список подобного рода сомнений можно продолжать сколько угодно. И вовсе не для того, чтобы как-то принизить значимость успехов науки и техники, в том числе и в их применении к образовательному процессу. Они огромны и неоспоримы. Но всякий раз логически последовательно проведенный анализ приведет нас к одному старому как мир выводу: существо образовательного процесса, его взлеты и тупики следует искать в самом сложном феномене бытия — человеческом духе, имеющем свои собственные законы восхождения, над которыми не властны никакие силы, не от него самого исходящие.

Воспитанные в классической (а тем более, марксистской) традиции мы легко принимаем идею социокультурной детерминации науки, но все еще трудно свыкаемся с тем, что эта детерминация не затрагивает имманентных основ творчества как такового, а следовательно, и экзистенциальных механизмов его формирования. Творчество в эпоху Интернета не изменяет своей сути в сравнении с эпохой изобретения колеса или паровой машины. И до тех пор, пока мы это не поймем, авангардисты от педагогики будут продолжать свои рискованные опыты над педагогическим процессом. Смысл этих опытов, этой навязчивой идеи превратить педагога в придаток к техническому средству по сохранению и передаче информации может быть выражен по-постмодернистски броской формулой «смерть педагога». Правда, педагогика не оказалась еще в пол-

ной мере окруженной заботами постмодернизма. Полагаем, он просто недоглядел, за всем сразу не уследишь. Однако его концепт «смерть автора» дает достаточно ясную картину того, что происходит с читателем, когда умирает автор. Вольный по своему произволу интерпретировать текст, он, читатель, обретает ту же мнимую свободу, в которую погружается и «интеллектуально суверенный» ученик, захваченный интернетовским избытком.

* * *

Современность — это прежде всего современный образ мира как мира принципиально непредсказуемых возможностей и их осуществлений, существенной детерминантой которого является случайность, фундирующая открытость и нелинейность. Именно с этим никем и ничем не предопределенным миром, с будущим, не выводимым из настоящего, и предстоит в скором времени встретиться нашим сегодняшним студентам. Увидеть мир как творческий процесс, быть готовым к этой принципиальной новизне способно лишь творческое сознание, а точнее, творческий дух, берущий свое начало здесь, в студенческой аудитории. Конечно, никто не сможет помешать человеку обрести эту творческую свободу уже потом, после завершения учебы. Никто, кроме него самого, ибо опыт догматического мышления легко приобретается, но крайне тяжело изживается. Главная же трудность в том, чтобы опознать его таковым. Скорее, он всегда (очень долго и т.д.) будет существовать в человеке в форме смутного, тревожного ощущения неудовлетворенности, несвободы, когда знаешь: что-то в тебе и с тобой не так, а что именно — ускользает. Но если профессия с ее свободой и несвободой — это судьба (пусть даже существенная часть судьбы), то сколько же судеб не состоялось, даже у тех бывших отличников, которых на экзаменах вывозили общая эрудиция, память или простая сообразительность. Кстати, им-то хуже всего, ибо обманутые нами, они привыкли к успеху.

Всегда ли мы, педагоги, понимаем свою ответственность за судьбы своих учеников? Всегда ли виновен наш ученик, если, как кажется, вдруг, ни с того ни с сего, от собственной лени, безответственности и т.д. после первых пятерок он начинает накапливать свои унылые тройки?

В связи с этим представляется весьма интересным следующее воспоминание американского физика, лауреата Нобелевской премии И. Раби: «Не могу говорить об этом спокойно, потому что я сам имею печальный опыт изучения подготовительных естественно-научных курсов. Они и в

самом деле смертельно скучны. В аудитории движение идет от одного случайного эпизода к другому, в лаборатории работа выглядит бессмысленной потерей времени, когда предлагают совершить предзаданную последовательность операций, которые начинают надоедать уже где-то в середине. У меня, к счастью, был вкус к истории, я много читал по истории науки, увлекался биографиями ученых. Поэтому я знал, что, когда выберусь из пыльной и туманной долины, впереди меня ждут сверкающие пики, освещенные интуицией и пониманием» [3].

* * *

Итак, хотя это и прозвучит парадоксально, для формирования творческой субъективности вопрос «как учить?» не менее (если не более) важен, чем вопрос «чему учить?». Ведь именно «как», а не «что» формирует трансцендентальный опыт творческого мышления. Последнее утверждение и выражает истину педагогического процесса, его смысл и значение в системе образования. И если эта истина работает в любой сфере, так или иначе связанной с педагогическим процессом, то особое место здесь принадлежит классическому университету. Во избежание какого-либо недопонимания отметим сразу, что различие (классический — неклассический) не пребывает в пространстве «лучше — хуже», а относится к совсем другому уровню. Классический университет по своему призванию, со своей историей и традициями, менее всего ориентирован на непосредственно сущее, его прагматика — это прагматика поиска. Философским обозначением этой трудно уловимой, ускользающей от непосредственного схватывания, но бесконечно важной прагматики является гуссерлевский нетематизированный горизонт интенционального объекта, хайдеггеровское онтологическое понимание и другие столь же сложные и одновременно простые философские концепты крупнейших мыслителей XX в. Именно в этих, никогда до конца не тематизированных горизонтах и следует искать университетскую мысль, фундаментальность которой предшествует и сущностно определяет мысль техническую (в самом широком смысле представляемую). «Целью лекции, прочитанной перед собранием ученых и факультетов, — говорит М. Хайдеггер на одном из заседаний знаменитого семинара в Ле Туре, 1969, — было: показать ученым, что есть другое, чем предмет их поглощающих занятий, и что это Другое как раз впервые делает возможным, чтобы вообще имело место То, чем они заняты» [4].

Выпускник классического университета — не инженер, предуготовленный для решения определенного класса задач, а физик; не расчетчик, а

математик; не обществовед, а философ. Физик, математик, философ... Предметность теории, вовлеченная в структуру сознания, в своих непредметных (нетематизированных) горизонтах исходит из глубины творческой субъективности, собственно и являющейся тем, что может быть названо творческим духом, или, что то же — творческой свободой. Всё непредметное, следовательно, и неотчуждаемое, нельзя передать (получить) как вещь, как готовый результат, готовое решение, когда неумелый педагог (пусть даже и большой ученый) «монотонно и с достоинством» (С. Кьеркегор) вещает истину, чуждую и чужую для тех, кому она предназначена. Вряд ли можно сказать лучше, чем это сделано одним из самых современных философов Ж. Бодрийяром: «Абсолютное подавление: давая вам *немного слишком*, у вас отнимают всё. Берегитесь того, что так полно вам «передается», если сами в передаче не участвовали!» [5].

Не только знание как владение результатами теоретического мышления современной науки хотят получить от университета наши лучшие студенты. Они вправе надеяться и на то, что университет поможет им обрести ту творческую свободу, которая, возникая и реализуя себя в теоретически оформленном пространстве соответствующих предметностей (это пространство задается непосредственным содержанием лекций), собственно и делает учащихся физиками, математиками, философами... По духу своему, а не просто по записи в дипломе.

* * *

Пытаясь конкретизировать общефилософские идеи, высказанные в предыдущих разделах, обращаемся к самой педагогике в аспекте ее гносеологических и методологических основоположений. И сразу же возникает вопрос: владеет ли она тем адекватным методом обучения, который вместил бы в себя все трудности и противоречия первых шагов формирования творческой субъективности? Владеет, хотя, похоже, на уровне саморефлексии сама об этом не очень знает. А что же философия? Ведь рефлексия над основами — это ее святое дело. Очередной парадокс — многие тома философских изысканий, посвященных логике развития науки, и по существу неоткрытая тема логики становления ученого, взятого в форме чистой и беспредпосылочной субъективности. Собственно обращение к этой форме и есть феноменологическая редукция (*εποχή*), эвристика которой только и позволяет исследовать творчество как таковое как самостоятельный феномен. И ладно бы академическая философия, так ведь молчат и университетские философы, всеми своими корнями связанные с педагогическим процессом. А может, это законо-

мерно: ближайшее так близко, что его и не видно? Но тем самым мы лишаем себя педагогического опыта, наработанного тысячелетиями, начиная с сократовской майевтики и платоновских диалогов. Нет, это не седая древность, это бесценный подарок, преподнесенный человечеству гениями, которые учили так, что их гениальность стала достоянием учеников, дав основание последующим поколениям назвать феномен античности «греческим чудом». И не надо искать здесь биологические, социальные или какие-либо другие, отчуждаемые от творчества структуры, все дело в том творческом импульсе и том отношении к творчеству, которые формируются у ученика только в живом общении с учителем. «Семинар историка, — пишет А. Тойнби, — это питомник, в котором живые учатся говорить живое слово о живых» [6].

В XX в. сократовская майевтика обнаруживает себя в терминах хайдеггеровского «повторения» как сохранения проблемы. «Сохранить проблему — значит удержать ее свободной и действенной в тех внутренних силах, которые в основе ее сущности делают ее возможной как проблему» [7].

Итак, искомый метод назван — метод проблемного обучения (или коротко — проблемный метод). Название этого метода известно всем, но известен ли сам метод?! Сомнительно, ибо активно начавшиеся в 80-е гг. прошлого века исследования, специально ему посвященные, так, по существу, ни к каким позитивным выводам не привели. Не увидели, не обосновали, не подхватили... Однако, думается, что, если и не у всех, то у многих философов и педагогов, так или иначе включившихся в дискуссию, осталось ощущение недосказанности и упущенности чего-то очень важного. Вернуться не поздно, тем более, что накал той собственной проблемности в педагогике, который и вызвал к жизни соответствующую дискуссию, не только не ослабел, но, напротив, значительно усилился. Есть и еще одно обстоятельство, обуславливающее необходимость возвращения (в том числе и к собственным публикациям того времени [8]). Появившаяся за эти годы в системе нашего университета философская специализация (факультет философии и психологии) придала нам, преподавателям философии, новый импульс, новую энергию, предоставила счастливую возможность работать с теми, кто выбрал философию в качестве своей профессии. Но вот что весьма показательно: за все годы работы факультета ни один студент отделения философии не выбрал тему диплома, завершающего его собственно философское образование, связанную с педагогикой. И, судя по тематике публикаций, включая и центральные издания,

это не недостаток, специфический для нашего факультета, а тревожный симптом безразличного (если не сказать пренебрежительного) отношения философии к педагогике, с одной стороны, и отсутствия у самой практической педагогики потребности в философском обосновании — с другой. Вместе с тем без этого обоснования даже самый замечательный опыт отдельных педагогов остается внутри эмпирии, ограниченной пространственно-временной определенностью этого опыта.

* * *

В рамках проблемного метода снимается поистине оскорбительная для науки ситуация, когда знание, воплотившее в себе живую душу творческого поиска, предстает перед обучаемым лишь в качестве «окаменевшего интеллекта». Результат, взятый вне путей его достижения, мертв — сколько раз еще должны прозвучать эти слова в философии, прежде чем они окажутся сознательно и методично развернутыми в сторону самого что ни на есть живого дела — обучения! Вот яркий образ неприсвоенной науки: «...Она (наука. — Н. М.) нигде не дает жатвы, где не посеяна: она должна не только в каждом принимающем народе, но и в каждой личности прозябнуть и возрасти. Нам хотелось бы взять результат, поймать его, как ловят мух, и, раскрывая руку, мы или обманываем себя, думая, что абсолютное тут, или с досадой видим, что рука пуста» [9].

Духовное производство как вид человеческой деятельности имеет одно неоспоримое преимущество перед материальным: результаты этого производства не могут принадлежать не их создателям. А потому знание лишь тогда становится действительным достоянием обучаемого, когда оно существует в форме его собственной мыслительной деятельности. «В мире духа... все по-иному, — пишет Кьеркегор. — Здесь царствует вечно божественный порядок, здесь дождь не проливается равно на праведных и неправедных, здесь солнце не светит одинаково на добрых и злых; и только тот, кто трудится, получает здесь свой хлеб, и только тот, кто познал тревогу, находит покой...» [10]. Эта высшая справедливость, реализующая себя в сфере неотчуждаемого «быть», одинакова для всех, будь то профессор или студент, стремящийся к творческой свободе в своей профессии.

Восхождение начинается с проблемы. Именно проблема является неким зазором в бытии («ничто» в терминологии экзистенциальной философии), когда нарушено привычное равновесие и надо сделать тот самый первый и решающий шаг на пути к обретению новой устойчивости, нового

результата. Никто не сделает это за меня, проблема и выход из нее всегда мои, чужих проблем ни в жизни, ни в науке не бывает.

Процесс исследования и процесс обучения. Безусловно, видимость здесь работает на различие, а не на единство: научное исследование создает, продуцирует новое знание, а обучение осваивает, потребляет его. Такое разграничение представляется почти что тривиальным, но лишь при условии, что «пробным камнем» новизны выступает сознание научного сообщества. В самом деле, разве можно назвать ученым того, кто «открывает» давно известные человечеству истины? Однако именно это «открытие известного» характеризует суть процесса обучения, где новизна определяется по отношению уже не к общественному сознанию, а к индивидуальной субъективности обучаемого. И в данной системе координат обучаемый является таким же творцом научной истины, как и впервые получивший ее ученый [11].

Итак, формирующая себя субъективность ученого, с одной стороны, и обучаемого — с другой, одинаково восходят к проблеме (от условий ее формирования до решения). Но если в науке источником субъективного смысла проблемы является субъективность ставящего ее ученого, то в обучении, наоборот, субъективность обучаемого создается в процессе присвоения им этого смысла, который в реальности научного процесса уже покинул проблемное поле субъективности и вошел в пространство признанного научным сообществом объективированного знания (объективная истина).

Было бы наивно думать, что смысл проблемы может быть передан обучаемому посредством простого разъяснения педагога (в этом случае мы просто перешли бы от пассивного созерцания результата к столь же пассивному созерцанию проблемы). Иными словами, чтобы научная проблема стала проблемой самого обучаемого (или «своей» проблемой), она должна существовать в формах его собственной активности. Вот оно, основное противоречие («основной вопрос») проблемного обучения: как может прийти к проблеме тот, кто еще не является носителем научной субъективности? Разрешение этого противоречия и происходит путем введения обучаемого в проблемную ситуацию, созданную для него педагогом. В проблемной ситуации преподаватель так регулирует и контролирует мыслительную деятельность обучаемого, что тот сам с необходимостью приходит к постановке проблемы, делая ее тем самым своим субъективным достоянием. Далее следует решение (собственное решение!), ибо оставаться в состоянии неопределенности

наше сознание не может. Решение не обязательно является правильным, но это уже другой вопрос, вступающий в пространство объективной истины со всей атрибутикой последней.

Ярким примером концептуально разработанного метода, направленного на формирование творческой субъективности, может служить знаменитая система К. С. Станиславского, методологическая значимость которой, бесспорно, выходит за пределы «театральной предметности». Вот что пишет автор этой системы: «Если режиссер вкладывает в актера *свои* мысли, *свои* чувства, взятые из *своих* личных эмоциональных воспоминаний, если он говорит ему «делай именно так», — он его тем самым насилует. Разве мои эмоциональные воспоминания ему нужны? У него есть свои. <...> Если я излагаю предлагаемые обстоятельства, если я читаю ему лекции о пьесе, то это ему вначале не нужно! А раз не нужно, значит это уже насилие. А я говорю ему «Войдите в дверь». И я вас уверяю, что он никогда не войдет в дверь, если не выяснит, откуда он пришел, по какой дороге шел, зачем пришел, кто здесь находится. Иначе он будет входить на сцену, а не в комнату» [12].

Проблемные ситуации — это узловые точки общей линии педагогического процесса. Именно здесь, в этих точках формируются основы того трансцендентального опыта творческого мышления, который, собственно, и позволит в будущем нашему выпускнику стать творцом новых идей, адекватных все усложняющимся и непредсказуемым вызовам времени.

Безусловно, логический путь к проблеме в рамках педагогического процесса может не совпадать с логически реконструированной историей научной мысли, не говоря уже о реальной истории науки, всегда изобилующей всякого рода случайностями, зигзагами и даже временными тупиками. Кроме того, если исторически первая постановка проблемы, как правило, выражает содержание в частном виде, то обучение, наоборот, должно доводить формулировку проблемы до логической сути, которая бывает отчетливо видна лишь с высоты сегодняшнего дня. Необходимо также учесть, что проблема может быть освоена обучаемым лишь тогда, когда предзаданная ему педагогом предметность соответствует уровню его знаний.

Из всего сказанного с очевидностью следует вывод о той огромной роли, которую играет преподаватель в системе проблемного обучения. Здесь он уже не та пассивная фигура, которую терпят только потому, что и техника «не созрела», и ее просто слишком мало, и программное обеспечение запаздывает, и студент нуждается в

контроле, и т.д. Созидая творческую субъективность обучаемого проблемная ситуация есть плод личностных усилий педагога, его обширных, разносторонних (не говоря уже о профессиональных) знаний, педагогического мастерства, психологической тонкости и той страстной любви к науке, которая всегда передается от подлинного учителя к подлинным ученикам, протягивая от поколения к поколению единую нить восхождения к истине.

Литература

1. *Алексеева И. Ю.* Интернет и проблема субъекта / И. Ю. Алексеева // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. — М. : Ин-т философии РАН, 2004. — С. 48.
2. *Новоженина О. В.* Интернет как новая реальность и феномен современной цивилизации / О. В. Новоженина // Влияние Интернета на сознание и структуру знания. — М. : Ин-т философии РАН, 2004. — С. 213—214.
3. *Rabi I. I.* Science : the center of culture / I. I. Rabi. — N.Y. ; Cleveland, 1970. — P. 60.
4. *Хайдеггер М.* Семинар в Ле Торе, 1969 / М. Хайдеггер // Вопросы философии. — 1993. — № 10. — С. 141. У читателя, не знакомого с творчеством Хайдеггера, может создаться впечатление о религиозном смысле данного высказывания («Другое», «То»), однако это впечатление было бы столь глубоким заблуждением, что даже не подлежит обсуждению, достаточно обратиться к любому тексту самого Хайдеггера.
5. *Бодрийяр Ж.* Соблазн / Ж. Бодрийяр. — М. : Ad Marginem, 2000. — С. 71.
6. *Тойнби А. Дж.* Постигание истории : сборник / А. Дж. Тойнби. — М. : Прогресс, 1991. — С. 17.
7. *Хайдеггер М.* Кант и проблема метафизики / М. Хайдеггер. — М. : Логос, 1997. — С. 119.
8. *Мещерякова Н. А.* Формирование творческой активности субъекта в процессе обучения / Н. А. Мещерякова // Философия науки. — 1987. — № 10. — С. 92—97; *Она же.* Диалектика субъектно-объектных отношений в обучении / Н. А. Мещерякова // Диалектика субъектно-объектных отношений в научном и художественном творчестве. — Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1990. — С. 111—124.
9. *Герцен А. И.* Дилетантизм в науке / Герцен А. И. // Соч. : в 9 т. — М. : Худож. лит., 1955. — Т. 2. — С. 11.
10. *Кьеркегор С.* Страх и трепет / С. Кьеркегор. — М. : Республика, 1993. — С. 29.
11. В связи с этим нельзя не назвать монографию В. В. Давыдова (*Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении : (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1972. — 423 с.), в которой методологический принцип «обучение — квазиисследование» является конституирующим принципом весьма интересных авторских программ по совершенствованию обучения (у самого автора — школьного, но это не меняет существа дела).
12. *Станиславский К. С.* Об искусстве театра : избранное / К. С. Станиславский. — М. : Изд-во ВТО, 1982. — С. 433.