

УДК 165.74; 378.147

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ СО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Думинская М.В.

ГОУ ВПО «Сургутский государственный педагогический университет», Сургут, Россия (648404, Сургут, ул. Артема 9, СурГПУ, корпус 4), e-mail: marina-duminskaya@yandex.ru

В работе актуализируется проблема разработки образовательных технологий, направленных на создание условий, способствующих творческой самореализации личности. Обосновывается необходимость пересмотра аксиологических приоритетов образовательного процесса в соответствии с целями и принципами личностно-ориентированного подхода гуманистической модели образования. Направленность траектории развития личности на уровне повседневной действительности должна совпадать с вектором ее экзистенциальных устремлений. В качестве основополагающего ориентира и механизма регуляции творческой самореализации личности в образовательном пространстве утверждается система диалогических способов построения субъектно-субъектных коммуникативных отношений, способных раскрывать экзистенциально значимую компоненту проекта онтологического саморазвития субъектов, вовлеченных в единое поле со-творческого диалога. В результате автор утверждает необходимость разработки технологий активизации способов со-творческого мышления как онтолого-педагогических моделей, способствующих экзистенциальному самоосуществлению личности.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, личностное саморазвитие, творческая деятельность, субъектно-субъектное отношение, мыслетворчество.

AXIOLOGICAL ASPEKT OF THE DEVELOPMENT OF CREATIV ACTIVITY HUMANISTIK PARADIGM OF PERSONALITY-ORIENTED EDUCATION

Duminskaya M.V.

Surgut State Pedagogical University", Surgut, Russia (648404, Surgut, ul. Artem 9, SurgGPU, block 4); e-mail: marina-duminskaya@yandex.ru

This work is devoted to the actual problem of development of educational technologies, which are aimed at creating conditions for creative self-development. The necessity of revising axiological priorities of the educational process in accordance with the purposes and principles of personality-oriented approach humanistic education. Orientation trajectory of personal development on the level of everyday reality should coincide with the vector of its existential aspirations. As the basic landmark and regulation mechanisms of creative self-realization in the educational space is approved system dialogic the methods of constructing subject-subject relations communication, which are capable disclose a significant component of the project existential ontological self actors involved in the unified field of mutual creative dialogue. As a result, the author argues the need to develop technologies that contribute to the development of mutual creative thinking as the ontological and pedagogical models that existential self-realization of the subject.

Keywords: humanistic paradigm, personality self-realization, creative activity, subject and subject relation, the thought creative work.

В современную эпоху глобальных духовно-интеллектуальных преобразований особо актуальными становятся проблемы, затрагивающие различные вопросы формирования продуктивных технологий образовательного процесса, которые способны предложить стратегии формирования и самоутверждения личности в современном мире техногенной цивилизации принципиально созидательного, а не разрушительного экзистенциально-онтологического характера.

Проблема состоит в том, что социально-прагматическая установка современной модели образования выступает сегодня определенным условием и критерием успешности и

формирует, по сути, личностные качества прагматически адаптированного человека, устремленного к реализации утилитарных жизненных установок. Для современного типа общества стало вполне приемлемым принятие в качестве оценочной функции человека критерия его «полезности». Именно с этой аксиологической позиции человек предстает как социально полезный субъект и рассматривается сквозь призму своей функциональной целесообразности. Процесс управления его поведением осуществляется преимущественно внешним образом: посредством активизации механизмов социального взаимодействия, определением ориентиров образовательных установок на построение определенной жизненной модели, а также формированием способов и навыков действия в ней по определенно заданным алгоритмам.

При таких условиях конечной целью социального познания и образования становится формирование прагматически ориентированной модели жизнедеятельности человека как некоего «успешного» проекта его самоосуществления в социокультурной реальности. Приоритетной задачей обучения становится овладение типовыми навыками «жизнеустойчивости», позволяющими целерационально разрешать конкретные жизненные ситуации и тем самым «пробивать» себе путь согласно заданной траектории развития в различных сферах жизнедеятельности и уровнях самоосуществления.

В качестве продукта такой прагматично ориентированной модели образовательного процесса рассматривается не просто субъект, обладающий определенным набором знаний и умений (носитель знаний), компетенций, а личность, нацеленная на реализацию определенных ролевых установок, способная действовать в заранее нерегламентированных жизненных ситуациях, оценивать их и принимать оправданные решения с точки зрения достижения поставленной цели. Особые требования предъявляются к развитию способности понимания ситуаций того жизненного мира, в котором будет разворачиваться собственный сценарий самореализации субъекта, не мыслимого вне тесного и постоянного взаимодействия с другими.

Такая установка в определенной степени позволяет субъекту создать вполне приемлемые условия для наиболее успешного перехода в коммуникативную систему жизненного мира принципиального открытого типа и очертить перспективы самореализации в ней. Однако такие образовательные стратегии не удовлетворяют требованиям развития внутреннего мира человека как целостной личности, безусловно, несводимой в полноте своего бытия к налично-функциональному использованию в сфере повседневной действительности. Полнота и «подлинность» бытия личности определяется способностью самопревосхождения, самопреодоления прежде всего ограниченности своего действительного существования, конечности самопробывания в мире социокультурной

реальности. Жизнь человека не сводима к его функциональной самореализации. Полнота жизни обретается в состоянии перехода от экзистирования в модусе «что» к экзистированию в модусе «как», определяющего суть процесса трансцендирования как фундаментального основания онтологии личности. Исходя из этого, критерий самооценки личности определяется уровнем потенциального и актуального развития ее внутреннего мира, ориентированного на некие высшие, абсолютные ценности и представления.

Полезность, прагматичность использования внутреннего мира личности, утилитаризм его духовности становится неприемлемым для современного типа ментальности и воспринимается в большей степени как негативное явление, рассматривается как недопустимое снижение идеального до уровня примитивного, мирского. Такое отношение обуславливает позитивное стремление к трансформации образовательных технологий, способных предложить не только определенные навыки социального действия, но и придать им экзистенциально значимый смысл, определить некий символический ряд аксиологических ориентиров самореализации человека в социально-культурном измерении.

На наш взгляд, личностно-ориентированный подход к образовательным стратегиям соответствует современной гуманистической парадигме, поскольку основывается на методологии формирования и развития базисной ментальности личности в рамках определенного социокультурного контекста. Приоритетными целями и ценностями гуманистической парадигмы личностно-ориентированного образования выступает развитие духовно-смыслового начала личности и становление человека как субъекта не только социальной, но и духовной культуры. Особую практическую значимость в данном случае получает разработка образовательных технологий, ориентированных на выявление ресурсов продуктивной деятельности человека и развитие способностей к проектированию собственных стратегий самореализации и самосовершенствования личности в различных онтологических проекциях.

В связи с этим процесс формирования и развития эстетической культуры личности имеет решающее значение для преобразования образовательной системы в целом, являясь, по сути, источником ее саморазвития. Среди исследований, раскрывающих сущность, специфику и роль эстетического воспитания в процессе развития личности, особого внимания, по нашему мнению, заслуживают работы М.С. Кагана, В.А. Балашова, А.И. Бурова, А.И. Арнольдова, А.Ф. Еремеева, Н.И. Киященко, Д.С. Лихачева, М.Т. Овсянникова, А.К. Уледова. В то же время следует отметить определенную недостаточность методологической проработанности комплекса фундаментальных понятий и категорий, отражающих особенности педагогического процесса формирования и развития культуры эстетического отношения к миру, а также продуктивных методов и форм работы,

позволяющих получить наиболее перспективные результаты в данном направлении. Это обстоятельство вызывает ряд трудностей в определении критериев результативности практикуемых моделей эстетического воспитания как образовательно-развивающего, социально-культурного феномена. Проблема также состоит и в том, что зачастую современные педагогические разработки ориентированы, прежде всего, на технологические, а не поисковые компоненты развивающего процесса. Когда приоритетным становится освоение способов утверждения в мире, а не формирование способности определять пути и способы гармоничной и творческой самореализации в нем.

Современные тенденции обновления образовательной системы должны, на наш взгляд, прежде всего, исходить из понимания образования как человекообразующего и культуросозидающего процесса. Ведь совсем недавно мы столкнулись с угрозой разрушения эстетического образования как социокультурного феномена. Исходной посылкой к этому стало утверждение вторичности развития эстетической культуры отдельно взятой личности. Последствия такого позиционирования влекут за собой весьма разрушительные тенденции, поскольку явление «невостребованности» развития и реализации высших духовных сущностных способностей человека может привести в итоге, как считают представители гуманистической психологии, к их «атрофии» и «обесчеловечиванию» [3. С. 23].

Принцип опоры на развитие креативных способностей личности, рассматриваемый в качестве центрального звена в подходах к построению моделей образовательного процесса, рассматривается как наиболее продуктивный и кратчайший путь к освобождению образования от прагматизма, рутинности, лишенных созидательной активности. Необходимо смещение акцентов в познавательной деятельности на ее внутреннюю смысловую содержательность, когда важным становится не объем накопленных знаний и приобретенных навыков действия, а способность видения, понимания смысла и путей обретения способов познания.

Создание определенных условий для развития эстетического сознания, эстетического восприятия личности на каждой ступени образовательного процесса является важным стимулом активизации различных сфер его жизнедеятельности. Формирование эстетической культуры изначально должно быть ориентировано на развитие способности к эстетически системному отношению к действительности, выраженному в мировоззренчески активном, целостном, действенном стремлении к разносторонности, гармонии, совершенству, проявляемому во всех сферах жизнедеятельности. Специфика творчески инициированной деятельности субъекта ведет к преобразованию не только среды, но и сущностного содержания самой личности, поскольку сам процесс самоосуществления обретает экзистенциально-онтологическую значимую компоненту, вне которой говорить о

«подлинном» существовании человека не представляется возможным. Инструментом реализации данной потребности выступают коммуникативные процессы, посредством которых происходит трансформация не только субъектов коммуникации, но и качественного преобразования и приращения самого средового пространства.

Ориентиром формирования и регуляции творческой, развивающей активности человека является активное освоение системы диалогических способов построения субъектно-субъектных коммуникативных отношений в образовательном пространстве. Субъектно-субъектный деятельностный подход предполагает, что в процессе познания мир (Другой) не предстает по отношению к Я как нечто чуждое, противопоставленное в своей объективной наличной данности, а, напротив, являет себя как открытая система, бесконечно разворачиваемая в цепи коммуникативно-событийных, диалогических отношений познающих субъективных начал, нацеленных на взаимопостижение и раскрытие глубинных сущностно-содержательных оснований друг друга. Только цельный человек может стремиться к целостному постижению Бытия посредством проявления сущностных начал, устремленных к высшим целям, смыслам и ценностям.

В этом плане современная образовательная ситуация требует от педагога изменения собственной позиции по отношению как к субъекту педагогического воздействия, так и к самому образовательному процессу в целом, который в своем основании должен пониматься как бесконечно разворачиваемая со-бытийность, построенная на принципах диалогического взаимоотношения. Диалог как система развивающихся отношений представляет собой рефлексивное взаимодействие, которое становится основой современной модели социогуманитарного познания. Процесс осознания, движения мысли к истине развивает способность не только видеть и понимать то, что происходит вокруг, но, прежде всего, то, что свершается внутри самого себя.

Выход за пределы гносеологической составляющей образовательного процесса в область аксиологического его рассмотрения как акта со-творческой событийности, в котором происходит не только трансляция системы знаний, но и духовных ценностей бытия человека через личностное вопрошание и раскрытие смысла, позволяет онтологизировать результаты совместной мыследеятельности. Мы полагаем, что создание условий для преодоления институционального формализма современных моделей образования и креативной инертности субъектов образовательного процесса повышает продуктивность педагогических технологий, основанных на принципах развивающего открытого обучения. Способность моделировать когнитивные процессы, прежде всего как творчески разворачиваемые события, отвечает требованиям и задачам креативной педагогики, которая становится в таком случае не просто процессом использования творческих форм и методов обучения, а особой

философией, носителем духовного начала постигающего сознания, инициирующим пробуждение талантливости, просветленности, открывающим новое видение познающей личности.

Развитие способности к активной, одухотворенной, созидательной мыследеятельности, способной к глубокому проникновению в сущность явлений бытия, становится критерием мыслетворчества. В современном мире, как справедливо утверждает Гореликова М.В., «... ценится не просто оригинальность, но большая просветленность мысли. Как в искусстве: не просто необычная концепция или интерпретация, но наиболее вдохновляющая, больше благодатной силы несущая... Будем поощрять внимание к явлению мысли, умение замечать и ценить красивую мысль ... в себе, в других... Тогда и будут реально востребованы душевно-духовные качества, энергии; лучшие силы будут напряжены в действии» [1]. Мыслетворчество должно стать одновременно и целью и методом образовательного процесса.

Анализируя работы, посвященные проблемам построения диалогического общения (М.М. Бахтина, В.С. Библера, М. Бубера, Т.П. Григорьевой, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, А.В. Брушлинского, В.А. Поликарпова, А.К. Колеченко, Г.М. Кучинского, С.Н. Петровой, С.П. Суровягина и др.), можно выделить ряд принципиальных установок, обеспечивающих и определяющих специфику воспроизведения такого рода взаимодействия. Во-первых, предмет обсуждения должен содержать неопределенность, и тогда основная задача диалога будет состоять в осуществлении перевода данной неопределенности в определенность. Во-вторых, диалогичность построения отношений – это одновременно состояние и процесс со-мышления, в котором каждый участник события, исходя из позиции внутреннего видения ситуации, предлагает собственный вариант суждения, интерпретации, решения, каждый из которых обогащает контекст со-мышления. Такая установка нивелирует чувства недоверия, опасения, страха, враждебности из высказываний участников диалогового взаимодействия, нежелание слушать друг друга сменяются заинтересованностью в суждениях другого, взаимностью, открытостью мнений. Возникает взаимная напряженность мысли, связанная с осмыслением поливариантных суждений, с поисками эффективного решения, осознается продуктивность пауз. Достижение толерантности при различных смысловых позициях достигает определенной степени смысловой созвучности и в конечном итоге приводит к осознанию сопричастности друг к другу, что определяет степень свершенности и продуктивности диалогического отношения партнеров.

Реализация диалогического типа коммуникации противоположна по своим установкам принципам образовательного процесса, предполагающего создание поля для передачи информационного сообщения со стороны Я как субъекта, обладающего и Другого

как субъекта, получающего сообщение. В таком случае сам процесс коммуникации становится своеобразным механическим перемещением информации от одного носителя к другому, причем в своем содержательном плане сообщение не претерпевает изменений. Акты кодирования и интерпретации расшифровки оказываются в акте со-бытийного взаимодействия, оказываются тождественны друг другу. Продуктивность взаимодействия в такой экстенсивной коммуникационной модели определяется соответствием отражения объектом полученной информации, которое опять же выдается в устойчивых информационных формулах, представляя собой механизм получения знаний о мире в вариативности эмпирических и обобщенно теоретических формах. Умения и навыки, полученные в таком типе обучения, ориентированные только на воспроизводство готовых знаний, отличаются малой вариативностью, негибкостью, отсутствием потенциала развития, что снижает развитие способности оперировать приобретенными знаниями и способами работы с ними на новые учебно-познавательные или жизненные ситуации.

В свою очередь субъектно-объектная установка приводит к рационализации, операционализации и технологическому построению, нормированию организации системы отношений между человеком и миром как определенных образцов, необходимых для дальнейшей трансляции и освоения накопленного социально-культурного опыта. Однако при этом утрачивается стремление к поиску фундаментальных антропологических оснований бытия, обуславливающих экзистенциальное самоопределение и развитие личностного начала.

Таким образом, сложность современной социально-культурной ситуации, бесконечное приращение потоков и объемов информации и в то же время их быстрая устареваемость требуют развития иных качественных способностей и навыков мышления. То есть тех инструментов, которые наряду с рациональными способами познания и методами активации мыслительной деятельности выступают в качестве адаптивных способов и методов управления личностными ресурсами. В свою очередь это обосновывает необходимость утверждения качественно иного стратегического подхода к формированию современной образовательной парадигмы, особенно на принципах гуманистически ориентированной педагогики. Поскольку именно коммуникативно-диалогический метод, лежащий в ее основании, способен актуализировать целый комплекс мотивационных ресурсов экзистенциально становящейся личности, способствуя не только его интеллектуальному, профессиональному, но и духовно-культурному развитию.

Следует отметить, что основная цель организационных методик интенсивной (креативной) модели коммуникативного взаимодействия определяется не стремлением к наращиванию информационного объема (знаний, умений, навыков, компетенций и т.д.), а

намерением переорганизации, интерпретации, кодирования, оценивания, переосмысления этого информационного потока (различных событий и явлений действительности, видов информации). В рамках субъектно-субъектных отношений каждый участник процесса выступает в качестве значимого события для Другого. Акцент переносится не на восприятие фактической информации, а на индивидуальное постижение ее смысла и ценности. В таком случае субъект рассматривается как носитель уникальных свойств, целей, способностей и механизмов реализации, а основные педагогические методики оказываются направленными на формирование и реализацию целевых установок духовно-культурных, творческих потребностей личности.

Данные принципы определяют специфическую роль диалога как эстетического взаимного вслушивания партнеров друг в друга, основанного на взаимном признании их самооценности. Это является неременным условием развития и воспитания эстетической культуры личности каждого из участников диалога, что предполагает формирование некоего интерсубъективного пространства, наличие исходных общекультурных, мировоззренческих оснований. Такая установка в образовательном процессе позволяет выстраивать мироотношения как процесс становления, индивидуально ориентированного развития и самоопределения человека, прежде всего как трансцендирующего, свободно творящего субъекта. Со-творчество должно стать сущностным проявлением каждого акта-деятельности человека в его реальной, повседневной жизни, особым путем обретения его смысла, а не внешне навязанным механизмом познания, обучения.

Психологические характеристики творческого мышления, как показывают исследования творческих личностей, проведенные К. Тэйлором, К. Коксом, Э. Роу, позволили выделить устойчивые, отличительные типологические признаки, соответствующие поведенческой модели личности [5]. Людей с ярко выраженной творческой стратегией мышления отличает толерантность к неопределенности, готовность к столкновению с препятствиями и их преодолению, мотивация к интеллектуальному, социальному, духовному самосовершенствованию, стремление к признанию и готовность трудиться ради признания. Такие люди проявляют большую самостоятельность и в то же время ответственность в выстраивании своих взаимоотношений с другими. Для них характерна четкая нравственная позиция, при этом они могут обладать некоторой склонностью к игре, спонтанности поведения, философскому отношению к жизни. Творчески одаренные люди менее подвержены симптомам тревожности и более уверены в себе, проявляют настойчивость в достижении поставленных целей.

В контексте рассматриваемой нами проблемы представляет интерес концепция актуализации базовых потенциалов человека К. Роджерса с ее идеалом «полностью

функционирующей личности» [4] и концепция самоактуализации А. Маслоу [2] с ее иерархическим принципом реализации человеческих потребностей, где вершиной становится потребность в развитии и воплощении своих идей, способностей, личностной уникальности. Творческая стратегия жизни становится не только стратегией саморазвития личности, но и весьма эффективной стратегией выживания в сложных реалиях повседневной жизни.

Таким образом, процесс культивирования и развития потенциала креативной деятельности следует рассматривать как феномен, который с позиций социально-культурного анализа приобретает особую аксиологическую значимость и ориентирует на поиск продуктивного решения практических образовательных задач, позволяет обеспечить условия для развития и самоактуализации не только интеллектуального, но и духовно-творческого потенциала личности. В связи с этим прояснение условий, специфики порождения со-творческого диалога, разработка теории и технологии развития способности со-творческого взаимодействия как условия реализации онтологического осуществления отдельно взятой личности сегодня следует выдвинуть в качестве центральной междисциплинарной задачи, требующей консолидации усилий социально-гуманитарных и педагогических наук. Всесторонний и глубинный анализ феномена «гармоничного самопревосхождения» личности посредством активизации продуктивного со-творческого мышления, «событийного мыслетворчества» выступает, на наш взгляд, условием концептуального конституирования онтолого-педагогических моделей эстетического самоосуществления субъектов, включенных в диалогичное пространство образовательного процесса, а также определения продуктивных стратегий их практического освоения на уровне повседневной действительности.

Список литературы

1. Гореликова М.В. Творчество и решение задач духовного развития личности // Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское филос. об-во, 2003. – С. 46-53.
2. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1982. – С. 108–118.
3. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: теория и практика. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. –192 с.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психиатрию. Становление человека. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

5. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

Рецензенты:

Корниенко А.А., д.филос.н., профессор кафедры философии Института социально-гуманитарных технологий Национального исследовательского Томского политехнического университета, г. Томск.

Юлдашева М.Р., д.п.н., профессор кафедры философии и социологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.