

**Креативность как культура отношения к иному
и событийные пространства развития субъектности****Creativity as culture of relationships
to another and event-space
of development of subjectivity**

***Аннотация.** Субъектность человека в своих глубинных структурах предполагает способность самоконструирования и трансцендирования за пределы устоявшихся обективированных форм бытия. Субъектность – это не то что, как атрибут придано человеку, но то, что требует постоянного различения себя и иного, постоянного конструирования себя иного, нового, с удержанием собственной субъектной позиции. Иначе можно сказать, что в основе субъектности – креативность как культура отношения к иному.*

***Abstract.** Subjectivity in his deep structures implies the ability to self-construction and transcendence beyond the established obektiv-Rowan forms of life. Subject - is not something that, as an attribute gives to a person, but that requires constant discernment itself and another, permanent design itself as another, new retention of own subject position. Otherwise, we can say that in basis of subjectivity - creativity as a culture of relationships to another.*

***Ключевые слова:** субъектность, креативность, культура отношения к иному, событие, событийные пространства, развитие субъектности.*

***Keywords:** subjectivity, creativity, culture of relationship to another, event, event space, the development of subjectivity.*

Способность человека полагать себя субъектом и делать это осознанно является результатом культурно-исторического развития, и она оттачивалась в процессе формирования разного рода культурных практик. В истории культуры на это уходили целые столетия, и долгое время культура субъектности, как способность целенаправленно удерживать позицию субъекта, была присуща только избранным. Современный человек имеет в своем багаже

опыт тысячелетий, кроме того, он постоянно проходит через многообразные, предоставляемые современной культурой, формы «социокультурных тренингов субъектности» (обучение, опыт коммуникативных практик, социальные инновационные пространства и ситуации, востребующие и «запускающие» субъектность) и, тем не менее, и сегодня человек легко переходит на позицию «массового человека», представителя «массовой культуры», легко поддающегося манипулятивному влиянию из-за неумения или нежелания провести границу между своей позицией и иными, встать в субъектную позицию и удерживать ее. Субъектность человека в своих глубинных структурах предполагает способность самоконструирования и трансцендирования за пределы устоявшихся обективированных форм бытия. Субъектность – это не то что, как атрибут придано человеку, но то, что требует постоянного различения себя и иного, постоянного конструирования себя иного, нового, с удержанием собственной субъектной позиции [2]. Иначе можно сказать, что в основе субъектности – креативность как культура отношения к иному [1;2].

С педагогической точки зрения вопрос становления субъектности – это вопрос развития ребенка. Но именно этот вопрос всегда как-бы «проскакивался», «замыливался» в традиционной педагогике. Неявно считалось, что здесь нет проблемы. И точно также как педагог предлагает учащемуся «готовый к потреблению» объект (предмет) обучения, негласно принималось за аксиому, что тем самым автоматически «запускается» и субъектность учащегося. Однако, субъектность учащегося на самом деле не только не развивалась, но напротив, пути ее развития, пространства, возможности и точки ее роста как-бы заполнялись квазисубъектностью и подавлялись этой квазисубъектностью или точнее – несобственной субъектностью. Несобственная субъектность характеризуется тем, что ребенок или даже взрослый человек осуществляет действие, только если структурирует и организует себя по типу «как делал кто-то», и не может перейти к конструированию собственной индивидуальной модели деятельности и поведения.

Чтобы разобраться в этом нужно еще детальнее представить структуру полагания субъекта в процессе развития ребенка. Согласно Б.Д.Эльконину и в разрез с традиционной педагогикой, субъект и субъектность полагаются не как указание на кого-то, чье поведение наблюдается, субъект – это не «некто», чье поведение

копируется, он не наличен и не предзадан. Субъект и субъектность возникают вместе с определенным сдвигом или в месте сдвига – перехода от натурального – неразличенного, не содержащего границы с миром, с иным существования – к культурному способу поведения и культурной форме, удерживающей себя в ином или себя иного, иначе действующего и тем самым обнаруживающего эту границу и свою субъектность. Вот как пишет об этом Б.Д.Эльконин: «Субъект существует, обнаруживается тогда, когда выражен и объективирован сам сдвиг, переход от натуральной к культурной форме, к превращению своего поведения в предмет, к использованию средств обнаружения и видения собственного поведения вне себя» [4, с. 10].

Чтобы любая деятельность осуществилась, недостаточно одной логики объекта, и, так называемого, действия по логике объекта. Необходимо еще и действие по «логике субъекта». Согласно Б.Д. Эльконину любое действие опосредовано двояко: реальной и идеальной формой.

Первое, что должен сделать человек – провести границу между самим собой и ситуацией, в которой он находится. Это невозможно без идеального воспроизведения ситуации и своего будущего действия в ней. То есть идеальная форма противопоставляется реальной наличной ситуации как нечто иное. Уже в этом противопоставлении начинается осуществляться субъектность. Согласно культурно-исторической теории развития ребенка (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б. и Б.Д. Эльконины и др.) «идеальная форма» вносится в деятельность ребенка взрослым, представлена в деятельности взрослого как в образце. Однако действие по логике другого человека не сводится при этом к копированию, этот процесс гораздо сложнее.

Действуя, человек действует не только по логике объекта, но и по логике другого человека, но тем самым – по иной логике, чем он привык действовать и умел действовать раньше. Через логику субъекта как логику иного (первоначально представленную другим конкретным человеком) ребенок получает опыт полагания себя в иной логике, себя как другого. Здесь присутствует первоначально копирование другого, но главное не это – в итоге происходит столкновение двух разных логик: своей и иной. Педагогический процесс может пойти по пути подстановки логики другого на место субъектности учащегося (это и есть путь традиционной педаго-

гики), а может работать на создание пространства и опыта саморефлексии учащегося, когда логика другого выступает только необходимым элементом, составляющей в системе возникающих сопоставлений своего и иного, «отзеркаливаний» себя в ином. Именно то, как это происходит и пытаются, на наш взгляд, выразить и удержать в категориальных формах Б.Д.Эльконин.

Развитие ребенка, так же как и становление его субъектности, не может осуществляться только через повторение и воспроизведение предложенных ему данных образцов. «Из наличной формы не может быть «выведена» совершенная (идеальная, иная – Л.А). Последняя является не продолжением первой, а преобразованием личности и в этом смысле событием» [4, с. 34]. То есть, сколько бы учащийся ни прилагал усилий в повторении и воспроизведении предлагаемых образцов, он не становится при этом субъектом деятельности, так как субъектность, как умение различать наличное (предлагаемое) и иное (возможное) через соотнесение и конструирование реального и идеального, в этом случае отсутствует, остается невостребованной. Это утверждение чаще всего вызывает некое внутреннее неприятие, так как, казалось бы, входит в противоречие с практикой («повторение – мать учения»). Но это иллюзия обыденного восприятия (вспомним, что согласно обыденному восприятию не земля вращается вокруг солнца, а солнце – вокруг земли), которое не замечает (так как просто не может уловить, зафиксировать), что повторение – это еще и постоянное воспроизведение пространства различения себя и иного, и постоянная тренировка в удержании собственной субъектной позиции (вхождение в роль себя, знающего что-то новое). Но повторение – это один из элементов учения, к которому, конечно же, не может свестись становление субъектности.

Субъектность – это опыт осуществления перехода (и собственно переход – преодоление и осуществление себя) из наличного в иное на основе собственной идеальной формы (смысла) этого перехода. А поэтому здесь мы согласны с Б.Д.Эльconiным в том, что становление субъектности невозможно вне ткани события, как особого состояния жизни.

Именно событие, по мнению Б.Д.Эльконина, содержит в себе одновременность и взаимность двух переходов, а именно «такой переход от наличного к иному, который есть вместе с тем и взаимопереход реалии и идеи, который вместе с тем есть действительно

(а не мнимо), фактически (а не лишь воображаемо или мысленно) перемена обстоятельств жизни» [4, с. 43–44].

Именно потому, что событие, как пишет Б.Д.Эльконин, не является «точкой на линии» естественного разворачивания жизни, а, наоборот, задает разрыв и промежуток в этом разворачивании, оно требует специальных усилий, специальных средств и специальной организации, т.е., осмысленного и энергичного действия [4, с. 41].

По существу, как в истории культуры, так и в индивидуальной истории становление и проявление субъектности востребовано в тот момент, когда так называемая трансляция культуры перестает быть автоматизмом и становится проблемой. Это ситуация неопределенности, выбора и это особый опыт, не опыт, выражающийся в отборе автоматизмов, алгоритмов, образцов, - а опыт их проверки на прочность, опыт их преодоления. Событийность в данном случае это фермент, почва, пространство прорастания субъектности.

В образовательном процессе, построенном всецело на закреплении движения по логике объекта и по логике предзаданной субъектности происходит вытеснение пространства становления субъектности учащегося пространством несобственной субъектности, а по существу пространством процедурности («делай как я», «делай как надо, как положено»). Но пространство становления субъектности и пространство навязываемой процедурности находятся в разных плоскостях, и это большое заблуждение считать, что отработка процедурности приведет к формированию субъектности.

Субъект как понятие характеризует деятельную сущность человека. Однако не любое понимание деятельности позволяет адекватно представить сам процесс становления субъекта и субъектности. Это связано с тем, что деятельность многообразна по своим проявлениям. Есть продуктивная (творческая, креативная) и репродуктивная деятельность, деятельность материальная и духовная и т.д. В том числе достаточно много видов деятельности, которые уже по своему характеру не предполагают развернутой субъектности, а, напротив, опираются на редуцированную субъектность. Таковой и является как раз деятельность, осуществляемая по некоему алгоритму, правилу. Например, чтобы изготовить чашку как предмет массового потребления, достаточно соблюдать определенную последовательность производственных операций. При этом субъектность как бы редуцируется до автоматической функции. В философии для обозначения редуцированной субъектности вводится

понятие объективированного субъекта. Субъектность человека здесь представлена в волевом усилии соблюдать и выполнять определенную последовательность операций. Совсем иначе обстоит дело, если эта же чашка становится предметом искусства или даже просто стоит задача видоизменить чашку. Здесь технологические операции по производству чашки становятся лишь средством реализации развернутой субъектной активности. Изменяется не только характер деятельности (причем речь идет не только о добавлении новых операций и привлечении новых средств – красок, например, и т.д.), но – весь человек. Человек преобразуется когнитивно. Становится важным не только то, насколько отработаны технологические операции, но скорее то, каков образ мышления человека, диапазон и характер его художественного видения, его оригинальность, его эстетические знания и чувства, его способность найти новое решение и т.д., и т.д. Человек преобразуется и эмоционально. Если работа на конвейере по массовому производству чашек для него носила малоэмоциональный, утомительный и даже угнетающий своей монотонностью характер, то создание новой чашки – процесс возможно даже более мучительный, так как предполагает «муки творчества», поиск и неудачи, но он воодушевляет человека, поднимает его эмоциональный тонус. Человек переживает весь процесс как событие своей самореализации, максимальной востребованности своего субъектного потенциала, а успешное завершение процесса – создание нового удивительного предмета культуры – новой чашки – не остается просто новым алгоритмом, новым набором операций, но становится подтверждением состоявшейся субъектности человека. В нем самом откладывается уникальным субъектным опытом и одновременно стимулом дальнейшего развития, в то время как движение в формах объективированной субъектности ведет просто к отшлифовке операций, не изменяя и не возбуждая никаких изменений на стороне субъектности человека. Более того, человек привыкает к невостребованности всего диапазона его субъектных возможностей, и сама «ткань субъектности» как бы застывает в объективированных формах, отвердевает, становится неподатливой изменению и развитию.

Этот простой пример может быть рассмотрен как модель педагогической деятельности. По-существу этот пример-модель содержит в себе конечно не только педагогическую, но общекультурную или социальную коллизию. Вместе с тем легко просматривает-

ся аналогия традиционной педагогики с массовым производством (с производством чашки как массового продукта). Главная задача, которую решала традиционная школа – это отточить знания, умения и навыки, т.е., по сути – довести деятельность до автоматизма, что достигается повторением, закреплением, процедурами контроля и т.д. Субъектность в данном случае предстает как редуцированная к ее объектно-технологическим формам. Причем так сказать побочным результатом такой педагогики становится отторжение учащегося от учения. Учение замещается научением. Педагог, фокусируя в себе субъектные функции (требуя этого же от родителей), вынужден все в большей и большей мере брать на себя и стимульно-волевые функции, в буквальном смысле заставляя учиться. Только учитель (или родители) как своего рода динамо-машина приводит в движение образовательный процесс. Хорошо известно, что учащиеся, если их оставить без контроля, просто не в состоянии сами себя заставить что-либо начать делать, тем более уроки. Ситуация, когда в классе нет учителя, заканчивается, как правило, всеобщей радостью по поводу отмены урока. Без учителя учащемуся в школе делать нечего. Точно также он начинает изнывать от безделья уже на второй день каникул. Точно также даже отличник (и чаще всего именно отличник), окончив школу, не может самоопределиться – что делать дальше? Или точно также закончив музыкальную, например, школу, многие не могут больше видеть инструмент, не то, что играть на нем. Почему это происходит? Принудительный характер обучения приводит не только к тому, что процесс учения становится монотонным, неинтересным, угнетающим (вспомним конвейерное производство чашки), но у учащегося не развивается важнейшая сторона его субъектности – собственные волевые самостимулирующие механизмы, способность, желание и умение «собрать воедино» свою субъектность и осмысленно направить ее на определенную полезную деятельность. Отсюда массовый характер приобретают инфантилизм, безволие, оттягивание решения вопросов жизненного самоопределения, апофигизм, что становится настоящей социальной проблемой целых поколений.

По сравнению с производством чашек как массовой продукции ситуация учащегося в школе еще более усугублена тем, что ему часто непонятны смыслы и цели его деятельности. Если для работника на производстве такими смысловыми ориентирами могут быть производство качественной продукции, поддержание имиджа и

бренда предприятия, получение зарплаты, то у учащегося таких конкретных целей нет, кроме как подчас достаточно быстро обесценивающейся в глазах подростка перспективы получить хорошую отметку.

Это погружение в ситуацию «массового школьного производства» еще раз убеждает в том, что традиционная педагогика имеет существенные границы как раз в том, что не только не ставится задача развития субъектности учащегося, но и формируется такое образовательное пространство, которое изначально закрывает все возможности развития в этом направлении.

Вместе с тем пример-модель производства новой уникальной чашки может служить для понимания и прояснения условий становления субъектности. Основной вывод: субъектность проявляется в ситуациях перехода от наличного - к иному, когда в деятельности возникает некий разрыв, остановка, проблема, потребность в изменении самого характера и форм деятельности, когда нельзя уже продолжать действовать так, как раньше. Но и продемонстрировать как надо действовать, предложить готовый алгоритм или образец тоже никто не может. Иное может быть первоначально обозначено лишь как проблема или задача (создать новую чашку).

Б.Д. Эльконин в логике культурно-исторической психологии представляет следующую модель становления субъекта.

Сам факт обнаружения разрыва в деятельности, сам перерыв – это событие, этот перерыв, в свою очередь, связан с явлением «идеальной формы» первоначально в виде проблемы, задачи, цели. Логика развертывания субъектности видится Б.Д.Эльконину как процесс обнаружения (явления) «идеальной формы» (другой деятельности, другого предмета и т.д.), «приращения к этой новой идеальной форме», а затем как процесс ее воспроизведения в наличной ситуации.

При этом самым сложным остается понимание того, как возникает «идеальная форма» другой, иной деятельности или иного? Она не может быть просто передана как готовое знание или технология, но, с другой стороны, она не может и возникнуть ниоткуда. Если бы становление субъектности ребенка могло осуществляться вне, определенным образом создаваемых и поддерживаемых другими людьми, условий, то не нужны были бы ни социальные институты образования, ни специальные усилия педагогов, воспитателей, родителей, взрослых. Становление субъектности ребенка – это куль-

турно-исторический и социокультурный процесс. Согласно Б.Д.Эльконину функция социокультурного опосредования перехода от наличного к иному осуществляется с помощью посредника (учителя, родителя, другого человека) и посредничества как культурного феномена. Главная задача такого посредника создавать, провоцировать события (точки перехода) и содействовать, порождающему субъектность, соприкосновению наличного и иного, реальности и идеальной формы, своего и чужого, иного мнения и т.д.

Кризис детства, особенно в школьный период, Б.Д.Эльконин видит в кризисе посредничества. «В силу каких-то обстоятельств родителям и учителям не удастся «передать» ребенку идеальную форму, и значит идея не «переправляется» из взрослой жизни в детскую» [4, с. 52].

Посредник, согласно Б.Д.Эльконину, – это не тот, кто предъявляет готовые образцы и средства деятельности, и не тот, кто является как бы выразителем неких образцовых «личностных характеристик», а тот, кто фактически является выразителем иного взгляда, иной позиции, иного видения ситуации, кто уже тем самым создает новую ситуацию, новое образовательное событие. При этом иное, выражаемое посредником, становится (должно стать) для ребенка своего рода «зеркалом», экраном, позволяющим как бы отразить на себя, соотнести позиции и определиться с дальнейшим движением. В этом процессе происходит выработка нового собственного видения и образа действия («идеальной формы»). Идеальная форма возникает как собственное новое видение, но оно возникает не из ничего, а из процесса «приращения к иному» с помощью посредника. Важно то, как подчеркивает Б.Д.Эльконин, что «акт причастия, взятый в целом, со всеми составляющими его отношениями, объективно производит определенные действия и необратимо меняет, преобразует саму ту ситуацию, в которой он производится» [4, с. 68]. Само «причастие» поляризует мир, деля его на свой (этот) и чужой (иной), указывая при этом границу между ними (все что за границей, или иное, становится обозримым как пространство возможного освоения).

В каких же формах субъектности откладывается все происходящее с ребенком в процессе «приращения к иному» в его субъектном опыте?

Происходит:

- открытие для себя другого субъекта, действующего иначе;

- отождествление и различение своей позиции и позиции другого;
- вживание в позицию другого;
- осмысление границы между своим и чужим, реальным и идеальным, наличным и иным;
- явление себе своего собственного взгляда;
- поиск средств воссоздания (удержания) нового способа видения

В процессе осуществления найденной идеальной формы происходит:

- преобразование способа видения ситуации в замысел деятельности;
- проектирование форм субъектности, необходимых для согласования замысла и реализации, идеального и реального действия;
- преодоление импульсивных попыток действия в процессе построения идеальной формы, проявляющейся как замысел действия;
- преодоление границы между замыслом и реализацией;
- возникновение и закрепление нового субъектного опыта.

Таким образом, можно сделать вывод, что только с созданием событийных пространств в процессе образования возникает возможность появления, проявления и закрепления в формах субъектности культуры отношения к иному. Отношение к иному, как воспроизводящийся процесс и специально создаваемый опыт проживания и переживания, является сущностным основанием и условием становления и развития субъектности учащегося.

Поскольку «отношение к иному» содержит как минимум две основных составляющих:

- отношение к другому (другим);
- отношение к самому себе, как к иному (обновленному), то и модели образовательного процесса могут строиться по разному.

В одних случаях может доминировать создание условий для проявления и осознания позиций других, в других случаях на первое место может выходить процесс формирования отношения к себе, как к иному. Главное при этом условие – сохранить органичную связь между этими двумя сторонами процесса «приращения к иному». Современная педагогика уже предъявила такие модели обра-

зования, и это само по себе подтверждает возможность и необходимость осознанного педагогического подхода к развитию субъектности учащегося. В качестве примеров можно привести «саморазвивающую педагогику» Г.К. Селевко или «вероятностную педагогику» А.М.Лобка [3], особенно интересную, на наш взгляд, тем, что здесь изначально опровергается тезис, согласно которому от тренировки умений можно перейти к творчеству и развитию ребенка, или от освоения нормы – к ее преодолению. За исходный взят другой принцип – от творчества к развитию ребенка, от сверхнормативности к прояснению нормы (норма – это лишь инвариант вероятностных творческих поисков и результатов).

Это только подтверждает наш вывод, что пространство тренировки (повторения) на готовых образцах, и пространство становления опыта субъектности как отношения к иному – это разные педагогические пространства, и от первого практически невозможно перейти ко второму.

Педагогика сотрудничества (переход педагога на позиции посредника) – российский вариант, или педагогика развития толерантности (критического мышления) - зарубежный вариант (которая является, с нашей точки зрения, не просто одним из направлений в содержании образования (еще одним предметом, как считают некоторые), как раз развивают технологии и педагогические практики формирования пространств отношения к иному. По существу это новый базис педагогики, позволяющий развивать культуру отношения к иному, а значит создавать условия для становления и развития субъектности учащегося.

Список литературы

1. *Андрюхина Л.М.* Субъектность обучающегося: развитие культуры отношения к иному// Педагогические аспекты индивидуализации образовательной деятельности обучающихся / Л. М. Андрюхина // Материалы областной научно-практической конференции (12 февраля 2008 года). — Екатеринбург: ИРРО, 2008. С.13 – 27
2. *Гончаров С.З.* Субъектность в креативном измерении / С.З. Гончаров: <http://www.proza.ru/2010/12/18/521>
3. *Лобок А.М.* Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник одного образовательного эксперимента / А.М. Лобок. Екатеринбург, 2001. 223 с.

4. Эльконин Б.Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с.

УДК 321.01:37

А.В. Чернов
A.V. Chernov

Проблема преподавания учения о политических режимах в современном обществознании

The problem of teaching State system doctrine in present social studies

***Аннотация.** Российское образование до сих пор сохранило в своем составе такой идеологически вредный компонент как учение о политических режимах. Это учение создавалось на Западе для оказания информационного давления на СССР в годы «холодной войны». Выделение тоталитаризма в ранг самостоятельного политического режима было сделано специально, для дискредитации советского строя в глазах мировой общественности. Понятие тоталитаризма не является научной категорией, а представляет собой элемент антисоветской пропаганды. Считаю, что необходимо пересмотреть учение о политических режимах и внести серьезные коррективы в российские образовательные стандарты.*

***Annotation:** russian education heretofore included so danger component how doctrine about state systems. This doctrine was born in the times of the “cold war” for anti-soviet propaganda and discrimination of USSR. We think that totalitarianism is not independent state system, because it’s extreme form of autocracy. We must revise totalitarian doctrine and modify our education system.*

***Ключевые слова:** Политический режим; тоталитаризм; фашизм; демократия; «холодная война»; социализм; СССР.*

***Keywords:** state system; totalitarianism; fascism; democracy; “cold war”; socialism; USSR.*

Краеугольным камнем преподавания практически любой общественно-гуманитарной дисциплины является учение о политических режимах. Мы уже неоднократно писали о научной несостоятельности данного учения, потому что нет ровным счетом никаких