

присутствие есть «нахождение», то есть *активированное присутствие*. «Стояние» не есть голое отрицание хождения, не есть пустое небытие как отчаяние пессимизма, а уместное *мгновение нахождения* себя в личном пути со-бытия человечества с миром. Слово «мир» несёт в себе среди многих значений смысл «люди». Хождение в миру, среди людей, предполагает осмысляемое действие. Хождение с миром, то есть взаимодействие с людьми, включает осознание растущей личностью грани между собой и другими, «своими» и «чужими» и потому активизацию способности *осмысленным* чувством *дойти* когда-нибудь до *дружественного* бытия личности в единстве миров человека.

Свободное действие, понятое как служение-забота-уход, придаёт жизнедеятельности личности высший смысл жизненного бытия: самостоятельно ходить в мире в ладу с миром. Быть мыслящим служителем-охранником ближних индивидуальностей и потому стремиться стать хранителем близкого Бытия.

Н.В. Гусева

ФЕНОМЕН МИРООТНОШЕНИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Моментом, определяющим специфическую содержательность всякого процесса, осуществляемого человеком, является его (человека) мироотношение. В сфере осмысления феномен мироотношения может выступать неким базовым принципом, то есть мыслительной формой, в которой отражается сущность рассматриваемого явления. Философское осмысление человеческого мироотношения представляет собой выявление его оснований. Основанием всякого мироотношения является деятельность. От ее способов, форм, специфики в итоге зависит, какой вариант мироотношения сформирует тот или иной человек или целая эпоха.

Рассмотрение мироотношения человека с точки зрения его ведущих черт может быть выражено двумя подходами. Один из них выделяет позицию **субъективности** человека как основу или точку отсчета для оценки или какого-либо определения, другой – позицию **субъектности**. Позиция субъективности¹ требует в определении модели мироотношения, выделять ведущую характеристику поведения или интереса, присутствующую у человека, или групп людей, и проявляемую по отношению к другим. Позиция субъективности человека конкретизирует атрибутивный, ситуативный, конечный характер его отношения к миру. Она не обуславливает фундаментальных мироотношенческих определений, хотя сама ими обуславливается.

Позиция субъектности² характеризует фундаментальный вектор отношения к миру, определяющий способность человека стать субъектом, созидателем культуры. Субъектное мироотношение может формироваться только на основе реализуемой целостной деятельности. Позиция субъективности может формироваться как на основе деятельности, так и на основе системы действий. Основанием выработки того или иного типа мироотношения человека всегда является какой-либо вариант осуществляемой им ведущей деятельности, в процессе которой определяются главные для него содержательные линии и способы отношения к миру и предъявления миру себя. Осмысление деятельности как основы определенного типа мироотношения требует учета различий, существующих и в самой деятельности, и в ее понимании.

¹ Субъективность характеризует различные черты человеческой индивидуальности, которые носят атрибутивный характер, выражающий прямую принадлежность индивиду.

² Субъектность характеризует человека со стороны осуществляемой им созидательной деятельности в социальном пространстве.

Наиболее важным в понимании деятельности как основы мироотношения человека является недопустимость отождествления ее с системой действий ситуативного и конечного характера.

Причины недопустимости отождествления состоят в следующем. Во-первых, цели деятельности, понимаемой как системы действий, всякий раз будут представлены в виде самостоятельных «подцелей», соответствующих каждому из структурно-функциональных элементов. Это значит, что по отношению к одному и тому же делу, которое необходимо осуществить в обществе, не возникает возможности осуществления постановки цели, выбора средств и исполнения, которые бы объединяли людей, аккумулировали их созидательную энергию. Во-вторых, понимание деятельности как системы действий обуславливает построение деятельности как явления, составленного из самостоятельных, самоцельных образований, имеющих режим осуществления «здесь и сейчас». При сведении деятельности к системам действий возникает недопустимая редукция.

Перспективные созидательные цели, имеющие культурно-исторический характер, не «укладываются» в рамки ситуации («здесь и сейчас»), так как они всегда характеризуют движение от прошлого через настоящее в будущее. В деятельности, отождествляемой с «системой действий», эти цели оказываются размытыми, потерянными и не носят ведущего характера. Если же системы действий, выполняемые человеком, по той или иной социальной причине возводятся в статус деятельности, становятся самоцельными, то в этом случае формируемое отношение к миру становится также ситуативным, конечным,

потерявшим смысл целостного¹. Ситуативное, конечное отношение к миру отличается поверхностностью и спорадичностью. Оно не включает в себя сферу ответственности за происходящее за пределами «здесь и сейчас». В этом смысле оно не совпадает со сферой нравственности и разума. Оно рассудочно, ограничено, выражает частные интересы человека «здесь и сейчас» является основой снобизма, нарциссизма и т.п.

Для конкретизации специфики мироотношения существенным является различие деятельности творческой и манипулятивной, созидательной и конформистской. Варианты различий между ними по существу сводятся к одной альтернативе – альтернативе целостной и разделенной деятельности. Именно от нее проистекает различие между творческой и манипулятивной деятельностью, а также различие между деятельностью созидательной и конформистской. Целостная деятельность по сравнению с деятельностью разделенной осуществляется одним или единым (коллективным) субъектом, который сам осуществляет все элементы внутренней организации деятельности: цель – выбор средств – исполнение – получение результата. В разделенной деятельности каждый из названных структурно-функциональных элементов деятельности осуществляется иным субъектом (субъектами). В результате разделенная деятельность реально приводит к разделению отдельных людей и групп людей в соответствии с частичными, частными интересами, выражающими те части разделенной деятельности, за которыми они оказались закрепленными. Положение это не меняет даже то, что они находятся внутри одной и той же по содержательному направлению деятельности.

¹ Гусева Н.В. Методология и гуманитарное знание: проблемы формирования// Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Выпуск 3. Социально-политические и правовые проблемы образования и общества. Усть-Каменогорск, 2006. С. 8 – 19.

Разделение деятельности приводит к тому, что одни оказываются в группе тех, кто ставит цели данной деятельности, а другие – в группе исполнителей. Выделяются также группы, имеющие реально промежуточное положение. В нашем рассмотрении они могут быть отнесены к структурно-функциональному элементу осуществляемой деятельности, где подразумевается «выбор средств». Отлучение человека по тем или иным причинам от осуществления целостной деятельности превращает его в объект социальных влияний. Его потенциал субъекта, творца или не формируется, или не реализуется. Если основным формирующим его отношением к миру является «деятельность», реально представленная в виде систем, совокупностей действий, то на этом основании у человека (людей) возникает «механистичность», манипулятивность, конформность отношения к миру.

Рассмотрение форм мироотношения не является самоцельным. Оно имеет универсальную мировоззренческую значимость. Как таковое оно оказывается результативным при исследовании процессов, происходящих в различных сферах общественного сознания и практики. Не является исключением в этом плане и ожидаемая результативность рассмотрения проблем образования и образовательного процесса с точки зрения присутствия в них тех или иных вариантов мироотношения.

Мироотношение как исходный принцип построения и понимания образовательного процесса в определенных случаях может выступать в статусе модели, в которой заданы существенные черты его смысла. При рассмотрении его сущности и содержания всегда может быть выявлена зависимость рекомендуемых форм, способов и целей его осуществления от господствующих в тот или иной исторический период типов мироотношения. Выявление характеристик этой зависимости

обуславливает обнаружение реального основания деятельности субъектов, которые осуществляют образовательный процесс.

Миссия и положение учащегося и педагога в этом случае также получает свою коррекцию в зависимости от преобладающего типа деятельности и формирующегося на ее основе мироотношения. В условиях разделенной деятельности учащийся получает статус исполнителя по отношению к программным требованиям педагога, педагог – статус исполнителя к отношению к программным требованиям, которые держит на контроле представитель управленческой образовательной структуры. Для педагога это выражается в проявляемой склонности к формам, приемам более всего отвечающим манипуляционным, ситуативным подходам в процессе обучения, которые, как правило, присутствуют в качестве предписаний, изложенных в инструкциях. Аналогичная ситуация в этом случае будет проявляться и в отношении учащегося. Манипуляционные, ситуативные подходы, реализуемые в процессе обучения, могут выступать способом, который сформирует по своей модели все основные индивидуальные характеристики учащегося и тем самым ограничит его возможности и перспективы.

Сохранение ориентации человека в осмыслении образования на манипулятивное отношение к действительности, свидетельствует о несформированности его личностной сферы или о сознательном желании низвести себя до уровня биоробота, поглощающего готовые, повторяющиеся схемы общественной жизни. Манипулятивное отношение к действительности в целом (не только в сфере образования) свидетельствует о желании человека вывести себя за пределы активного погружения в реальность, уйти от нее и отказаться от ответственности за происходящее.

Если образовательный процесс осуществляется в условиях целостной деятельности (и в то же время как совместной деятельности педагога и учащегося), то в этом случае, и педагог, и учащийся получают возможность проявить свою субъектность.

В современном образовательном процессе осмысление проблемы формирования творческого мироотношения как учащегося, так и педагога является актуальным. Так как эта проблема выражает существующую, реально сформированную проекцию общественного сознания, ориентированного на развитие культуры. Творческое мироотношение человека формируется в уникальном культурном общении, логикой которого выступает логика целостной деятельности, где общающиеся оказываются внутренне объединены, так как реально выступают в совместной субъектной позиции. Субъектное мироотношение всегда сопряжено с преобладанием острого переживания причастности существующему в обществе, а также сопряжено с желанием изменять существующее к лучшему, с осуществлением ответственной жизненной позиции и т.п.

Субъектность человека существенно отличается от субъективности, которая имеет атрибутивный характер. Субъектное мироотношение человека, не растворенного в его субъективности и не подчиненного ей, будет выражать поиск такого расширения пространства жизни, в котором его содержание ни в коей мере не будет сведено по существу к ситуациям «здесь и сейчас». Оно будет ориентировано на преобразование того, что нуждается в коррекции с точки зрения целей и задач развития культуры. Преобразование, востребованное жизнью, будет осуществляться в векторе на перспективу, имеющую положительный социально-значимый характер. Образовательный процесс в этом плане должен и может

стать областью такого творческого, культурного общения как деятельности. Поиск и создание соответствующего образовательного пространства должен быть ориентирован на погружение в исторически меняющееся время, на «проживание» глубинных процессов, имеющих существенное значение для всех живущих и будущих поколений. Потребность в таком образовательном пространстве востребовано логикой развития человеческой культуры.

Если в ответ на эту потребность учащийся будет обнаруживать «мозаику» предложенных ему вариантов ситуативного обучения, не связанных с логикой формирования собственно культурного мироотношения, - то в этом случае такой «образовательный» «продукт» должен быть зачислен в разряд «достижений», реализация которых будет, в лучшем случае, означать лишь потерю времени. К такого рода «продуктам» надо отнести использование в образовательном процессе того, что связано с феноменом массовой культуры в целом, включающем и массовую литературу. В работе «Искусство и банальность» Олдос Хаксли справедливо отметил, что массовая культура для масс есть трагедия масс. Трагедия состоит в том, что массовая культура, включая и массовую литературу, а также и образование, не помогает, а препятствует преодолению тупикового мироотношения и порождаемого им чувства отторжения, безысходности существующей реальности. Она консервирует, усиливает манипулятивный статус человека в современном социальном мире – статус его как объекта, а не субъекта собственной жизни, не обуславливает понимание возможности выхода из этого тупика.

Образовательный процесс должен изначально ориентировать на побуждение духовного Я человека к самоопределению в мире на субъектных началах. В то же время

важно отметить возможные варианты сопряжения субъектности человека со сферой его субъективности. В условиях сопряжения субъективности человека с присутствием у него позиции субъекта, возникает приоритетное влияние субъектности на субъективность. Это выражается в возникновении особого наполнения субъектной содержательностью всего спектра субъективного мироотношения. Преобладание субъектного над субъективным является закономерным. Это означает, что в процессе формирования человека как субъекта существенно корректируется вся сфера человеческой субъективности. Субъективность в этом случае становится сферой «явления» (проявления) субъектной «сущности», до которой человек оказался способным доразвиться. В этом плане выделение моделей мироотношения, которые характеризуют различные варианты ситуаций, на самом деле способны выявить наличие (или отсутствие) субъектного мироотношения.

К числу моделей мироотношения, функционирующих в любом процессе, который осуществляется человеком, можно, например, отнести:

- внешнюю регистрацию, знакомство,
- погружение,
- противостояние,
- отторжение,
- критику,
- синкретическое калькирование,
- идеологическое калькирование,
- рефлексию,
- чувственное воспроизведение, отражение и т.п.

Каждая из названных моделей характеризует определенное отношение человека к действительности и ту позицию, которую он занимает по отношению к содержанию своих действий или

деятельности. Так, *внешняя регистрация, знакомство* как модель, предполагает отстраненное положение индивида, его пребывание за пределами содержания наблюдаемого пространства. В случае осуществления этой модели в образовательном процессе, ведущим обсуждаемым вопросом выступает вопрос о специфике его содержательного наполнения. Сюда можно отнести массив вопросов и проблем содержания программ обучения и воспитания, методов и способов, которые будут задействованы в этом процессе. В контексте этой модели учащийся находится в положении регистратора действительности, его задачей является ознакомление с тем, что уже внесено в программу. Педагог в контексте этой модели выступает стороной, на которую возложена функция преподнесения запрограммированного содержания. И педагог, и учащийся в контексте этой модели функционально определены как институционально облеченные значимостью роли: одна – роль предъявителя содержания программы обучения, вторая – получателя этого содержания для ознакомления и регистрации факта получения. В контексте этой модели является не необходимым, избыточным и противоречащим поставленной программой задаче какое-либо выражение своей позиции, как со стороны ученика, так и со стороны педагога.

Модель *погружения* выражает ситуацию, при которой человек (как учащийся, так и педагог) выступает непосредственным участником событий, составляющих содержание образовательного процесса. Эта модель, если рассматривать ее в более или менее «чистом» виде, во многом лишает субъектов образовательного процесса возможности сколько-нибудь серьезно оценивать происходящие события, так как все возможные критерии оценки растворяются в текучести самих событий. Экзистенциальное содержание при этом будет

преобладающим. Для участника такого процесса наиболее воспринимаемым будет в этом случае то, что окажется созвучным имеющемуся у него состоянию на момент наступления этого процесса, и если «текучесть» жизненных смыслов учащегося или педагога окажется аналогичной тому, что представляет содержание осуществляемого образовательного процесса в данный период, например, во время урока. В противном случае учащийся окажется неспособным воспринять данный программный материал сколько-нибудь соответственно, а педагог, в свою очередь, не сможет адекватно отреагировать на возникающую отстраненность ученика, то есть на его уход от реального процесса освоения материала.

Модель *противостояния* программирует необходимость введения некоей сюжетной или иной альтернативы в построение образовательного процесса. Речь идет о моделировании взаимосвязи учащегося и педагога в ситуации, когда педагог обнаруживает неприятие каких-либо параметров учебного процесса со стороны учащегося, будь то тема занятия, будь-то применяемые методики и т.п. Речь идет о возможностях данной модели – модели *противостояния* для реализации задачи приобщения учащегося к процессу освоения содержания образовательного процесса. Вводя альтернативу, педагог не обязательно обнаруживает свое предпочтение какой-либо из ее сторон. Напротив, он намеренно сталкивает вводимые им стороны альтернативы, доводя их до максимального выражения несоответствия, противоречивости.

Далее, по этой модели, следует либо некий содержательный или иной «взрыв», либо (опять-таки, в качестве альтернативы и неожиданности) почти немотивированное исчезновение самой альтернативы, составлявшей ядро мироотношения, соответствующего данной модели.

Модель *отторжения* предусматривает возможность появления в образовательном процессе неприемлемых смысловых конструкций. По отношению к ним обнаруживается позиция учащегося, делающего педагога своим, своего рода «духовником», которого он посвящает в собственное состояние неприятия того, с чем он столкнулся в образовательном процессе. В этом плане возможно формирование как минимум двух различных вариантов разворачивания и завершения образовательной ситуации. Во-первых, педагог сам ликвидирует то, что вызывает неприятие. Вторым вариантом может стать поглощение негативом позиций, как учащегося, так и педагога. Учащемуся в этих вариантах педагогом показывается оптимистический и пессимистический варианты развития событий, в которых присутствует то, что не может быть приемлемым в принципе. Предполагается либо победа добра над злом, либо наоборот. Олицетворение добра или зла в этом случае может быть весьма вариативным. Однако модель будет сохранять свое действие.

Модель *критики* является достаточно универсальной. В сфере образования она присутствует всегда постольку и в той мере, поскольку и в какой мере субъекты образовательного процесса проявляют свою активную позицию по отношению к тому, что происходит с ними, по отношению к перспективе образования в стране в целом и т.п.

При этом критическое отношение может, как правило, проявляться не в открытой и тотальной критике происходящего в жизни, но в формах утонченного поведения субъектов образовательного процесса, случайно брошенных слов и фраз и т.п., которые в итоге создают атмосферу, выражающую критическую позицию. Критическая модель обладает существенным воспитательным потенциалом, так как исподволь

создает смысловой поле, в котором вполне проявляется приемлемое в позитивном плане и неприемлемое как область негатива. Учащийся, оказываясь в этом смысловом поле, идет вслед за позицией педагога или иного лидера. Сильной стороной этой модели является то, что отмеченное смысловое поле создается именно исподволь. Оно не вызывает у учащегося прямого критического отношения по отношению к позиции педагога, к установленным стандартам системы обучения и т.п. Именно поэтому, подчеркнем, воспитательный потенциал реализации критической модели является существенным.

Синкретическое калькирование действительности и идеологическое калькирование действительности как модели мироотношения близки *ознакомительной* модели. Отличие здесь усматривается лишь в том, что, во-первых, описание предполагает, в отличие от калькирования, использование более широкого набора приемов. Во-вторых, калькирование ориентировано на статичное, застывшее воспроизведение того, что подлежит описанию.

Синкретическое калькирование предполагает воспроизведение содержания образовательного процесса, в котором намеренно или по недоразумению не выделяется главное и второстепенное. Учащийся в этом случае оказывается погруженным в поток, в котором не выявляется и не может быть выявлен некий определенный смысл. В данной модели предполагается сотрудничество учащегося и педагога в виде необходимого вторжения позиции учащегося в сферу установленного содержания образования. Позиция учащегося при этом может быть различной и поэтому, образовательный процесс, построенный по модели синкретического калькирования, всякий раз будет отвечать уже другим интересам и другому видению мира, как учащегося, так и педагога. Эти интересы и видение

мира не будет совпадать с требованиями программы. В большей мере модель синкретического калькирования присутствует в процессах обучения, реализующих абстрактный подход. Признаками его в процессе обучения выступает господствующее безразличие, отсутствие человеческого заинтересованного начала, ориентированного на развитие личности учащегося и отсутствие перспективы социального творчества.

Модель *идеологического калькирования* требует конструирования образовательного процесса в соответствии с уже определенными социально групповыми пристрастиями. Последние диктуют принятие образовательных программ с определенным содержанием, разворачивание его основных линий в виде установленных направлений, соответствующих предпочтениям авторов и идеологических лидеров, и т.п. Ангажированность лидерской позиции легко просматривается, и участники образовательного процесса оказываются способным дистанцироваться от нее.

Рефлексивная модель предполагает включение в содержательную линию образовательного процесса еще и линию явного заинтересованного контроля со его стороны участников. Такой контроль не обязательно реализуется через официальные выступления участников образовательного процесса. Он может реализоваться в образовательном процессе через совместную деятельность учащихся и педагогов, которая способна положительно корректировать как их отношения, так и отношение к самому процессу образования. Эта модель диалогична по существу. Она позволяет педагогу вести учащегося по лабиринтам зрелого взгляда на мир, позитивного мироотношения, воспроизводя ситуацию постоянного присутствия умного собеседника.

Модель *чувственного отражения* позволяет воспроизводить отношение к миру, определяемое не как, собственно, отношение, а как, скорее, восприятие мира, основывающееся и становящееся доступным благодаря наличию данного природой набора органов чувств. Данная модель позволяет конструировать образы мира, в которых не представлены цивилизационные стандарты. «Природность» мировосприятия, уход от вариантов социального самоопределения и т.п. является ведущей чертой отношения к миру, созданного в соответствии с данной моделью. Данная модель обуславливает обращение к формам, во многом очищенным от социальных смыслов и значений. «Обесмысливание» как феномен становится узнаваемым, когда в реальном обществе возникают ситуации социальной изоляции людей по той или иной причине, когда их связь с общественной жизнью становится фантомной и бесперспективной. Ориентир на эту модель можно усмотреть в качестве примера, обращаясь к позиции Розанова и воспроизведенного им индивидуального, самостного мировосприятия, на основе которого он формулирует тезис: «частная жизнь выше всего» (Люди лунного света). В чистом виде данная модель в случае ее реализации может стать основой отношения к существующему, как правило, совершенно асоциального или, напротив, остро социального. Остро социальное возможно, если речь идет о моделировании бесперспективности такой модели в принципе. Для образовательного процесса данная модель не приемлема, так как она ориентирует фокус изменений человека в сторону преобладания в лучшем случае позиции отшельника, а в худшем случае – «животности», на отказ от социально значимых целей, на отказ от понимания высших идеалов, выработанных человеческой культурой, на отказ от собственно человеческого развития.

Обращение к различным моделям мироотношения, которые могут присутствовать в образовательном процессе, показывает значимость и необходимость учета их возможностей для содержательной культурно-исторической ориентации образовательного процесса человека. Его адекватное понимание не может быть сведено к рассмотрению его различных статусных характеристик¹. Адекватное понимание возможно лишь в контексте установления логики единства его характеристик в тот или иной исторический период. В этом смысле образовательный процесс необходимо рассматривать с точки зрения целостности существования мира и человека. В этом плане понятие образования нельзя замыкать лишь на сферу человеческого бытия. Напротив, необходимо обращаться к анализу исторических моделей человеческого мироотношения, которые позволяют сформулировать концептуальные формы образования и создавать модели образовательного процесса.

Основанием рассмотрения образования в истории цивилизации, как правило, выступает выделение исторически определенных форм институциональной организации общества. При этом остаются за пределами рассмотрения собственно культурные особенности как образования в целом, так и образовательного процесса в частности. Это подтверждает еще раз то, что формы рассмотрения образования как явления культуры и как цивилизационного явления не совпадают. Это отличие необходимо иметь в виду в каждом акте конкретного анализа для того, чтобы не допускать искажающих редуций.

¹ Специфическим образом понятие образование обращено к процессам становления и развития человека. В этом случае оно включает в себя широкую палитру характеристик. К их числу относятся и характеристики различного статуса образования. Например, характеристики, относящиеся к образованию: как к социальному институту; как к процессу становления человеческого Я; как к структурному феномену, в котором в качестве элементов обнаруживаются обучение и воспитание в качестве особых функциональных процессов, выделяемых в институциональном статусе образования и др.

Исторические мироотношенческие типы (или модели) имеет смысл выделять для того, чтобы иметь возможность не только проследить определенную логику их формирования, но и выделить тенденции их развития и влияние на существенные стороны социального существования. В этом плане можно кратко выделить следующие мироотношенческие модели, выявляющие тенденцию развития человеческой культуры.

Первая из этих моделей характеризует период древности, который совпадает с появлением некоего системного знания о мире. Этот период связан с возникновением древней (египетской, вавилонской, китайской, индийской) философии. Ведущей идеей этих духовных явлений выступает представление о том, как совершается связь человека с миром. Предваряется этот вопрос определенными характеристиками, как понимания самого мира, так и человека. Например, известная древнегреческая конструкция «мир – космос, человек – микрокосм». Их отношение просматривается уже в их исходных определениях.

Представление о человеке как микрокосме определено такой практикой связи человека с миром, для которой всякая деятельность характеризует не только собственно человеческие устремления, но и устремления самой природы. На основе такого понимания вырастает представление об образовании как процессе становления человека соответствующего как запросам природы, так и запросу со стороны тех форм, которые его вписывают в природу. Концептуальной формой этого рассмотрения выступает выражаемая в философии связь всеобщего и особенного, связь закона и его проявления. Концептуальное рассмотрение образования в этот период не существует в самостоятельном виде, оно полностью погружено в анализ онтологических проблем. Специфическая форма концептуальности проявляется в учениях, касающихся

рефлексии. К их числу надо отнести этику, эстетику, гносеологию, логику, диалектику. Каждая из этих форм учений имеет свой выраженный аспект человеческого мироотношения. Поэтому при конкретизации вопроса о рассмотрении образования в этот период и связь его с трактовкой человека как микрокосма, каждый из этих аспектов находит свое место.

В средние века образовательный процесс трактовался в прямой связи с осмыслением значения всеобщей мировой персонифицированной силы. Именно поэтому все формообразования связанные с человеческой жизнью получали прямое сопряжение с формами реализации веры в Бога. Образование как духовное становление индивидуальной человеческой души, оказывалось в зависимости от того, насколько эта душа действительно сливается с мировым духом и пребывает в его обители (Град Божий). Такая ведущая концептуальная форма трактовки образования в средние века приводит в социальном плане к формированию теологических образовательных структур. Школы становятся институтами церкви, поэтому организация жизни обучаемых в этих школах полностью соответствует требованиям обрядности, принятых в данной церкви.

Приобщение к высшим духовным реалиям в средние века стало прерогативой не только церковных, но и светских школ. Такое представление об образовании становится доминантным после известной трансформации идеи признания высших духовных начал.

В каждый исторический период имеют место свои собственные варианты адаптации этой идеи к особенностям общественного существования. Так, например, в эпоху Возрождения, идея высших духовных начал выступает в формах, которые всецело переведены в телесно-практический план. В

эпоху Просвещения эта идея высших духовных начал выступает в виде характеристики знания, как того, что сосредотачивает в себе эти духовные начала. Отсюда возникает переоценка роли знания.

Новое время, отмеченное печатью механицизма, все же сохраняет в себе эту идею. Хотя она значительно видоизменяется, и, в итоге, выражается в виде признания не только сферы врожденных идей, подтверждающих наличие их единого источника, но и наличие источника системности и действительности, проявляемой в процессе обработки идей, как врожденных, так и получаемых через ощущения.

В Новое время рассмотрение образовательного процесса переводится в план инструментально-манипулятивный. При этом специально отмечается в качестве исходных параметров то, что манипуляция с идеями, знаниями так или иначе насыщается высшими смыслами и значениями, и характеризует изменение человеческого «Я». Начиная с XVII века образовательный процесс получает подробную характеристику как процесс институциональный, в частности, это делает Ян Амос Коменский, вводя урочную систему.

Вызревает эмпирическая традиция в трактовке образования, в которой постепенно происходит подмена содержательного институциональным. Причем, на первый взгляд, эта подмена малозаметна, так как разработка этапов, форм, методов образовательного процесса как бы конкретизируется через разработку форм, методов, этапов обучения и воспитания. Такая конкретизация, в итоге, основывается на подмене понятия образовательного процесса понятиями обучения и воспитания. Эмпирическая традиция трактовки образования, укоренившаяся в XVII веке, продолжает проявлять себя и по сей день.

Образование в рамках этой традиции сводится к массиву взаимодействий, к процедурному отношению человека к миру,

которые становятся содержанием специализированной сферы. Выделение этой сферы свидетельствует не только об углублении ее инструментальной организации, но и об углубляющемся разрыве между открытым человеческим отношением к миру и узкоспециализированным каналом связи с ним. Открытое человеческое отношение к миру в рамках эмпирической традиции полностью заменяется формами узкоспециализированного, инструментального и ситуативного мироотношения. В этом плане начинают господствовать такие языковые формы, как «обучение для...», «образование для...». Концептуальной формой такой трактовки образования является так или иначе воплощенная логика **применения** существующих духовных стандартов к массиву жизненных ситуаций. Помимо этой традиции вызревает ее антипод: диалектическая традиция.

Диалектическая традиция рассмотрения образования берет свое начало в философии древности и наиболее адекватное ее развитие в истории культуры обнаруживается в немецкой классической философии и в философии марксистской. В рамках этой традиции образовательный процесс трактуется как процесс, воспроизводящий логику деятельностной связи человека и мира. Здесь не допустима трансформация образовательной сферы ни в какой потребностно-примененческий вариант мироотношения.

Марксовский вклад в осмысление образовательного процесса состоит в разработке концептуальных деятельностных оснований человеческого мироотношения. Речь идет о конкретизации человеческих связей форм социальной жизни, а так же форм осуществления самой деятельности. Марксовский анализ этих феноменов показывает необходимость учета их особенностей при осмыслении и социальном моделировании процесса становления индивида в условиях жизни общества. Марксовская деятельностная концепция становления человека

предполагает выявление образа связи индивидуального и социально-институционального, с одной стороны, и индивидуального и собственно культурного – с другой.

В трактовке образования они выступают основными концептуальными формами мироотношения, или его моделями. Первая является наиболее реализуемой. Это объясняется тем, что существование социума (социально-институциональных отношений) занимает господствующее место, подменяя собой во многом собственно культурное мироотношение. Даже образ самой культуры в этом контексте, как правило, передается через социально-институциональные формы. Это говорит о том, что образ культуры подвергается существенной деформации. Образовательный процесс в условиях капиталистической социальной системы **редуцируется** к процессу передачи социумного опыта.

Социально-институциональная мироотношенческая модель во многом ориентирована на воспроизведение сфер функциональных отношений. Эта модель в сфере образования ориентирует на создание индивида, функционально определяемого. Речь идет о профессиональном, а не личностном статусе человека, формируемом в результате образовательного процесса. Известная формула: «по образованию» он (она) – экономист, инженер, филолог и т.п. Названные вариации функциональных определений индивида означают его ролевой статус в данном социальном контексте. Здесь отсутствуют личностные (субъектные) определения. Они как бы подразумеваются, но не гарантируются образовательным процессом. Поэтому признано важным различать «образованность» человека и «полученное» им образование.

Самостоятельной, основополагающей базой индивида является формирование его собственного субъектного

мироотношения. Оно должно стать таким конструктом, который не даст абсолютизировать любые ролевые функции индивида. То есть позволит индивиду сохранить его человеческое субъектное отношение к миру при исполнении массива ролей, навязанных ему цивилизацией.

Раздел 2. В ПОИСКАХ КРЕАТИВНОСТИ

С.З. Гончаров, Е.М. Широких

СОЗИДАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПРОТИВОРЕЧИЯ В КРЕАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ и
Правительства Свердловской области в рамках научно-
исследовательского проекта "Виктимизация молодежи
в городском пространстве" № 13-13-66003 а(р)

В исследованиях творчества и креативности доминирует некоторое *прекраснодушие*. Между тем рождение нового в актах инноваций всегда связано с *отрицанием* уже ставшего, застывшего в прочные формы. Это раскрывает Гегель в «Науке логики»: *становление* чего-либо (характера, идеи, личности и т.п.) содержит *одновременные процессы возникновения и уничтожения*. Возникновение чего-либо реализуется через *отрицание* иного и всегда содержит в той или иной мере *уничтожение* наличного. Становление общеинтересной и полезной новизны сугубо диалектично, т.е. беременно *противоречием* между упомянутыми процессами. Творчество, креативность, инновации требуют *мужества*, силы *характера*, т.е. способности *выдерживать и разрешать противоречия* становления и осуществления новых жизнеспособных форм.

Дары философской диалектики

Противоречия становления присущи развитию вообще, саморазвитию человека в особенности. В актах саморазвития