

ЕДИНСТВО ТВОРЧЕСТВА ЧЕЛОВЕКА И РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

В статье освещается авторский взгляд на развитие творческой деятельности человека. Оригинальность подхода автора заключается в исследовании зависимости развития творчества от уровня развития рефлексивных способностей человека, системности понимания мира и себя. Идеи автора апробированы в течение ряда лет в отечественных и зарубежных образовательных учреждениях.

Для того чтобы человек был способен заниматься духовной, творческой деятельностью, необходимо сформировать у него, во-первых, определенные ценностные ориентации, в которых творчество занимает приоритетное место в иерархии ценностей, во-вторых, ему необходимо овладеть средствами и способами осуществления творческой деятельности, в-третьих, он должен иметь опыт их успешного применения [7, 8, 9].

Чтобы сформировать личность, обладающую готовностью (потребностью, способностью) осуществлять творческую деятельность, необходимо в первую очередь понимать, в чем *сущность творческой деятельности*.

Деятельность человека является творческой в том случае, когда она осуществляется не по заданному образцу, а возникает в результате рефлексии (обращение человека к своему внутреннему миру, к своему опыту – ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, о чем думал, что чувствовал). Рефлексирующий человек (в отличие от чувствующего, делающего) «смотрит» на свое ощущение, познание, действие в этом чувственном мире, «смотрит» на себя – ощущающего, себя – познающего, себя – действующего, на себя – рефлексирующего, на основания, средства и способы своей деятельности [5, 6]. Иными словами, деятельность индивида будет нетворческой, репродуктивной, если он использует в данной, конкретной ситуации известные средства, способы, нормы, алгоритмы деятельности или копирует деятельность других. *Деятельность будет творческой, если она является результатом рефлексии над опытом осуществления принципиально иных видов деятельности*, нежели та деятельность, которую осуществляет в данный момент индивид. При этом творческая составляющая данной деятельности будет тем значительнее, чем *«несов-*

местимее» эти виды деятельности, чем *«дальше»* друг от друга *находятся совмещаемые точки* опыта во внутреннем мире индивида (или в коллективном общественном опыте – в последнем случае результат этого творческого акта будет не только лично, но и социально значимым) [1, 2].

Для того чтобы наглядно представить, в чем разница между творческой и нетворческой деятельностью, изобразим внутренний мир человека в виде следующей схемы (рис. 1).

В соответствии с этой схемой *весь опыт человека* условно разделен на три принципиально разных пространства.

Первое пространство – опыт человека, который он приобрел (и приобретает) в процессе осуществления предметно-практической деятельности, в процессе наблюдения, исследования предметно-практической деятельности других людей.

Второе пространство – опыт человека, который он приобрел, осуществляя языковую, речевую деятельность, строя или воспринимая языковые тексты на родном и иностранном языках, на условных языках (например, алгебраическом, арифметическом, химическом и т.п.), то есть осуществляя деятельность, связанную со знаками, знаковыми системами.

Третье пространство – опыт человека, в котором «хранятся» воспринятые и усвоенные или выработанные им самостоятельно идеи, позиции, сущности, чувства [3].

В соответствии с пространствами индивидуальный опыт человека может быть действующим, производящим, или воспринимающим какие-либо тексты, или творящим нечто в области абстрактных идей и сущностей (рис. 2).

Творящее – это всегда результат рефлексии, создающей новые образцы предметно-

практической деятельности, средства, способы для ее осуществления.

В едином образовательном пространстве творческая деятельность обучающихся, естественно, прежде всего определяется уровнем творчества педагога.

Мы не будем более подробно останавливаться на различных видах творческой деятельности. Для нас важно показать, что она в основе своей имеет рефлексивные переносы из одних пространств опыта в другие, что рефлексия есть основная, сущностная составляющая творческой, духовной деятельности. Другими словами, для того чтобы развить у человека творческую деятельность, необходимо развивать у него рефлексивные способности.

Способы развития рефлексии можно разделить на две группы.

К *первой группе* относятся способы, касающиеся целенаправленной смены ценностных ориентаций, позиций, установок педагога и обучающегося, организации резонансного взаимодействия, в котором осуществляется «обмен» той «идеологией», которая лежит в основании всего процесса обучения. Для того чтобы обучающийся начал рефлексировать, необходимо создать такие условия, когда **всячески поощряется и стимулируется его выход в рефлексию, обращение его к своему внутреннему миру, своему опыту.**

Суть выхода в рефлексию (или, как принято говорить, в рефлексивную позицию) заключается в следующем: человек перестает осуществлять практическую деятельность и как бы «отходит в сторону», выходит за пределы «пространства» этой деятельности в какое-либо другое из трех вышеперечисленных и начинает смотреть на нее со стороны, делает ее объектом исследования, что позволяет ее «увидеть» по-новому (а иногда и вообще впервые увидеть) и начать осознать.

В этом смысле нерелексирующий человек, делая нечто, буквальным образом «не ведает, что творит», для него все происходящее является «естественным положением вещей», «естественным ходом событий». Для вышедшего же в рефлексивную позицию человека все происходящее с ним (или тем, кто запечатлен в его опыте), будучи положено как объект рассмотрения, как то, что подле-

жит исследованию, анализу, пониманию, обретает статус чего-то непознанного, неизвестного, непонятного, того, что предстоит познать и понять. Рефлексия начинается с того момента, когда **фиксируется** некоторое «незнание», **появляется «знание о незнании».** Без такой фиксации у индивида не возникает и не может возникнуть **необходимости что-либо познавать и понимать** [4].

Иными словами, первая группа способов рефлексии направлена на создание условий, вызывающих желание, необходимость, потребность рефлексировать (осознавать).

Вторая группа объединяет многомерные средства, направленные на освоение техники рефлексивной деятельности педагога и обучающегося, развитие у них рефлексивных способностей.

Обе группы функционально связаны между собой.

Рассмотрим данные группы в единстве, выделяя при этом уникальность каждой в



Рисунок 1. Внутреннее творческое пространство



Рисунок 2. Пространства индивидуального опыта человека

развитии рефлексивных способностей человека.

Необходимое условие выхода человека в рефлексивную позицию – отказ от «культы знаний», широко бытующего в современной практике обучения. Помните лозунг «знание – сила»? Следовательно, «незнание – слабость»? Подобные установки, согласно которым знать – хорошо, а не знать – плохо, заставляли обучающегося с первых дней обучения никак не проявлять свои незнания, делать вид, что он «знает», сначала перед педагогом и товарищами, а затем и перед самим собой, и тем самым закрывать себе дорогу к познанию: зачем оно нужно, если «ты и так все знаешь»? При таких установках ребенок уже в первом классе перестает задавать вопросы – сначала учителю, а потом и самому себе: ведь если ты задаешь вопрос, значит, ты не знаешь, а следовательно, проявляешь слабость. «Внедрение» идеологии незнания снимает необходимость «казаться хорошим», то есть «знающим», снимает атмосферу напряженности и страха не знать, не угадать «правильный ответ». В этой идеологии «знание о своем незнании» становится ценностью большей, чем знание как таковое.

Наряду с культом знаний необходимо устранить закономерно следующую из него «презумпцию тождественности», когда **познание подменяется узнаванием**, то есть во всякой новой ситуации ищется и находится, узнается старый, уже известный набор знаний. Для устранения как культа знаний, так и сопутствующих ему последствий и внедрения идеологии незнания следует также не только отдавать предпочтение поисковым (а не репродуктивным) способам обучения, но и всячески поощрять и стимулировать «отрицательные» результаты поисковой деятельности обучающихся, когда вместо «знания» (положительного знания) в результате своей поисковой деятельности **они получают проблему**, фиксацию **своего непонимания, знание о незнании**. Обучающийся особенно успешно меняет идеологию культа знаний на идеологию незнания в том случае, когда в этой идеологии работают не отдельные, а многие педагоги. В познавательной деятельности обучающихся появляются знания о незнании (то есть фиксации выхода в рефлексивную позицию). Подобные фиксации дос-

тойны всяческого поощрения, поскольку **сформировать знание о незнании** – понять, что ты понимаешь, и что ты не понимаешь, – **ничуть не легче**, чем зафиксировать некоторое положительное знание.

Второе необходимое условие обучения умению и готовности выходить в рефлексивную позицию – это внедрение идеологии сомнения и критики. Эта идеология подразумевает всяческое поощрение и стимулирование несогласия и независимой оценки происходящего или изучаемого со стороны обучающихся, отказа от принятия на веру чего бы то ни было, сомнения во всем (и даже в том, что, с точки зрения педагога, не подлежит сомнению). Внедрение данной идеологии в единое образовательное пространство представляется нам весьма сложным и трудным делом – во-первых, потому, что современное образовательное учреждение как институт духовного воспроизводства по своей сущности тяготеет к догматизму, а во-вторых, потому, что подавляющая часть преподавательского состава воспитана в идеологии тоталитарной системы, не допускающей инакомыслия, а посему идеология сомнения и критики им глубоко чужда. Тем не менее, без внедрения в процесс обучения данной идеологии невозможно добиться существенных результатов в обучении рефлексии. Нет ничего страшного, если обучающийся в чем-то (ком-то) усомнится: ведь только через сомнение можно прийти к пониманию (а не к заученной, принятой на веру догме).

Способов внедрения идеологии незнания и идеологии сомнения может быть несчетное множество, выбор того или иного зависит от ситуации, возраста, индивидуальных особенностей, опыта обучающихся, учебного предмета и т.д., но все они основываются на общепринятом в современной методологии положении об **относительности истины**, которое, к сожалению, сегодня забыто в образовательном пространстве.

Третье необходимое условие, обеспечивающее готовность человека выходить в рефлексивную позицию, – это внедрение идеологии знаковости, идеологии, в рамках которой всякий предмет и всякое явление рассматриваются не только как таковые, но и как нечто, не равное самому себе, то есть как знак

чего-то иного. При этом следует особо подчеркнуть, что предмет или явление становятся знаком для человека благодаря его действию: именно человек делает нечто знаком чего-либо за счет сознательного изменения позиции рассмотрения. **Знак возникает как результат человеческого действия и является средством увидеть невидимое за видимым и познать неизвестное** в том, что «известно» и «очевидно». **Знак есть форма, несущая содержание** – содержательная форма. Поэтому превращение предмета или явления в некоторый знак автоматически вызывает к жизни некоторое содержание, которое нужно раскрыть, понять.

Основным направлением работы по внедрению идеологии знаковости является работа по приучению обучающихся видеть содержательную форму, быть внимательным к любому проявлению и изменению формальных элементов, уметь видеть за формой ее содержание. Для этого, в частности, можно ввести достаточно простой алгоритм: если видишь (слышишь, ощущаешь) нечто, посмотри, из чего, из каких элементов и связей оно состоит, задай себе вопросы: почему? зачем? кто? что? как? и т.д. – касательно каждого элемента, их взаимного соотношения и всего (всей структуры) в целом – тем самым ты превратишь предметы и явления в формы, имеющие некоторое содержание; дай ответ-гипотезу на каждый вопрос – тем самым ты превратишь формы в содержание; затем преврати каждый ответ в вопрос, тем самым ты преобразуешь содержание в форму. Продолжи эту работу до той глубины проникновения в содержание, до которой ты способен дойти.

Внедрению идеологии знаковости очень способствует доведение до обучающихся понимания того, что именно **умение создавать знак** из предметности есть **отличительный признак умных и талантливых людей, творческих личностей**, которые прорываются из круга привычного и известного к неизвестному во многом за счет этой способности.

Четвертое условие – внедрение идеологии искусственно-технологического подхода, то есть приучение обучающихся **рассматривать окружающий мир не только как естественный, но и как искусственно созданный**. Необходи-

мо научить обучающихся видеть за предметом его творца, его создателя, рассматривать все сущее не только как таковое, но и как созданное кем-то в соответствии с каким-то проектом, замыслом, какой-то целью, нормой.

Внедрение естественно-искусственного (технического) мировоззрения можно осуществлять не только идеологически, но и технологически: за счет использования принципа перефокусировки объекта на субъект. При этом надо ответить на такие вопросы: кто это сделал? Что он сделал в логике его модели мира, что это сделанное значило для него? Зачем он это сделал, какие цели преследовал? Только ответив на эти вопросы, мы можем обращаться к объекту.

Пятое условие – внедрение идеологии плюрализма и равнозаконности разных позиций. Следует отметить, что для большинства людей характерна приверженность к «абсолютным истинам», «застывшим знаниям». Вера в наличие «истинно научных знаний» и возможность узнать, «как оно обстоит на самом деле», **тормозящая** и даже **накладывающая запрет на какое-либо познание и творчество**, вызвана **отсутствием готовности и способности осуществлять рефлексию**, которая гарантирует многоаспектное, разнопозиционное рассмотрение, когда каждый позиционер понимает, что он, как и всякий другой, видит свою проекцию происходящего, соответствующую его позиции, а вовсе не то, как «оно есть на самом деле». Вопреки распространенному заблуждению того, как «оно есть на самом деле», не знает никто, да и никогда не узнает, если верить постулатам, принятым в современной философии. Человек видит реальность не такой, какая она есть «на самом деле», а такой, какой он может, умеет ее увидеть, будучи тем, каков он есть, имея те средства видения, которые у него есть. При этом, как правило, у него отсутствует понимание ограниченности своей точки зрения, своего видения и наличествует убеждение в том, что его видение мира – единственно верное, единственно возможное.

Важно создавать условия, чтобы обучающийся мог занимать разные позиции, умел увидеть объект с различных сторон. Для этого в процессе познания в учебной группе не-

обходимы оппозиционеры, а поэтому обучающимся необходимо обеспечить следующее:

а) перечень возможных позиций – оппозиций (например, «сомневающийся», «критик», «знаток», «ученик», «физик», «историк», «экспериментатор», «управляющий», «исследующий», «смотрящий со стороны» и т.д.), а кроме того, бесконечное множество «частных позиций»: «тот, который тогда-то сделал то-то», «тот, который хочет того-то» и т.д.;

б) технологическую организацию познавательной позиционно-оппозиционной деятельности, развитие способов эмпатии, когда происходит отождествление себя с не-собой и некоторое «Я» делается как бы «Ты» или «Он». Понимание возможности рассмотрения «одного и того же» с разных позиций лучше всего достигается не за счет объяснения, а в деятельности (например, попытаемся решить эту проблему как математики. А теперь – как физики. А теперь давайте посмотрим на это же с позиции ребенка, мудреца и т.д.).

Одним из лучших способов овладения умением занимать и сменять разные *позиции* являются ролевая, деловая игры. Частое переключение с одной роли на другую приводит к систематическому «расшатыванию» представлений обучающегося об абсолютности своего положения в мире вещей и людей и создает условия *для координации разных позиций*;

в) формирование установки на отсутствие «правильного ответа», особенно «правильного ответа на все случаи жизни». Необходимо всячески поощрять *наличие собственного мнения*, видения, в том числе и несогласие с *общепринятой точкой зрения*, с точкой зрения педагога, всячески подчеркивать *относительность истины*; постоянно подчеркивая, что истина всегда конкретна (для той или иной ситуации, для той или иной позиции).

Шестое условие – формирование установки на самооценку, готовности ответить в любой момент на вопрос «Что ты делаешь?», «Зачем ты это делаешь?», «Каким образом ты это делаешь?» и т.д. Сначала вопросы, как правило, задает педагог, но постепенно обучающиеся начинают сами задавать их друг другу, а затем и самим себе. Для этого необходимо *создать атмосферу искренности и доверия*, чтобы человек не боялся сказать правду, даже если

эта правда выставит его в невыгодном свете. Если обучающийся научится рефлексировать, у него появляется реальный шанс самостоятельно воздействовать на свое поведение целевым образом, управлять собой, организовывать и контролировать свои действия.

Установка на самооценку непосредственно связана с установкой на постоянное *привлечение внимания обучающихся к своему внутреннему миру* (и внутреннему миру других людей), необходимо постоянное осознание того, что *происходящее* там не менее (а часто и более) важно для человека, чем *происходящее во внешнем мире*. В условиях процесса обучения сформировать эту установку можно различными способами, но наиболее эффективными являются *объективация своего внутреннего мира самим педагогом*, выставление им своей собственной рефлексии «напоказ», а также объективация посредством интерпретаций внутреннего мира обучающихся.

Наряду с рефлексией своей деятельности обучающийся должен быть научен осуществлять *самоопределение*, то есть должен уметь и быть готовым рефлексировать свою позицию в ситуации деятельности: в качестве кого он в ней выступает, какие цели ставит или какими ценностными основаниями руководствуется (то есть зачем он это делает или же почему он это делает).

Седьмое условие – формирование установки на поощрение познавательных интересов, действий (ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т.д.), в которых видна рефлексивная личность в ее индивидуальном своеобразии, и порицание действий, в которых своеобразие такого рода заменено претенциозностью ради угождения педагогу.

Соответственно *поощряются действия* обучающихся, которые являются *результатами их собственной рефлексии* над своим *собственным опытом*, и не поощряются (и даже *порицаются*) познавательные действия, не являющиеся результатами рефлексии над своим опытом, а представляющие лишь *повторение* или *имитацию результатов* чужой, в том числе и педагогической, рефлексии («Я считаю, что это так, потому что вы сказали, что это так»). Постоянно стимулируется обращение обучающихся к своему опыту: ра-

нее пережитых чувств, принятых решений, осуществленных суждений, проблематизаций, актов понимания и т.д., особенно в тех случаях, когда эти элементы внутреннего мира обучающегося могут быть приложены, использованы в реальной учебной ситуации.

Необходимо всячески поощрять обращение обучающегося к своему «Я», к своему личному опыту в процессе работы с текстами (чтение, слушание, рассуждение и пр.). При этом если обучающийся ошибся в направлении рефлексии над своим опытом и выбрал неадекватную точку опыта, его все равно необходимо одобрить, а если его ошибку необходимо поправить, то процесс исправления надо сделать незаметным для него, повернуть дело так, как будто он сам выбрал адекватную связку между тем, что сейчас рассматривается, и тем, что находится у него в опыте.

Восьмое условие – формирование установок на поощрение решений на уровне принципа, а не решений, полученных методом проб и ошибок, или решений, полученных в результате применения алгоритма, механизм которого обучающемуся непонятен (несмотря на «правильный» ответ).

Девятое условие – формирование установки на системность, на всеобщую взаимосвязь предметов и явлений мира.

Способ обучения готовности и умению осуществлять рефлекссию можно назвать методом обучения *преодолевать «непреодолимые трудности»*. Под «непреодолимыми трудностями» мы понимаем такие, которые невозможно преодолеть при имеющемся, используемом *способе действия*, но которые во что бы то ни стало надо преодолеть. Перед обучающимся ставится задача, решить которую он заведомо не может исходя из того, чему он на данный момент обучен. Такая ситуация вынуждает обучающегося прекратить неуспешную деятельность и выйти в рефлексивную позицию (то есть зафиксировать свое незнание, неумение для необходимого «преодоления трудностей»), найти или создать новые адекватные средства для достижения поставленной цели.

Развитию готовности и способности выходить в рефлексивную позицию способствует метод *задавать себе самому вопросы*. **Воп-**

рос есть средство фиксации знания о незнании, причем если этот вопрос ставит сам обучающийся, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя, соответственно, себя в рефлексивную позицию. Надо отметить, что вопросы педагога или автора учебника далеко не всегда выводят обучающегося в рефлексивную позицию, поскольку не фиксируют его, обучающегося, знание о незнании. Ведь, чтобы стать таковыми, они должны исходить из той модели мира, в которой живет и действует обучающийся, а вовсе не из той, в которой живет и действует некий абстрактный усредненный «ученый», от имени которого и ставится большинство вопросов в процессе обучения. Именно с этим и связана чрезвычайно типичная для образования ситуация: педагоги, пытающиеся осуществлять проблемное обучение, постоянно сталкиваются с тем, что те столь «интересные» и «проблемные», с их точки зрения (исходя из их модели мира), вопросы вовсе не являются таковыми для обучающихся. Чтобы вопрос был для человека проблемным, чтобы он приводил его к знанию о своем незнании (то есть к рефлексивной позиции), этот вопрос должен быть поставлен себе самим обучающимся.

Достаточно эффективным методом обучения обучающихся готовности и умению выходить в рефлексивную позицию является также *метод предложения обучающимся методологических средств*, с помощью которых они могут осуществлять такой рефлексивный выход.

Важным способом выведения обучающихся в рефлексивную позицию является *отказ педагога от извечной роли судьбы*, эксперта и организация *собственной рефлексии обучающихся*.

Чрезвычайно плодотворно в отношении развития готовности и умения обучающихся рефлексировать действует своеобразный «*переворот*» в *методике* традиционного репродуктивного метода: вместо прослушивания в классе (аудитории) *объяснения нового материала*, осуществляемого педагогом, и последующего повторения и закрепления дома по учебнику или другим учебным текстам объясненного обучающимся предлагается (причем как правило, а не как исключение) *сначала самостоятельно изучать дома новый материал, а на за-*

нятии этот материал становится предметом обсуждения. Поскольку ввиду отсутствия объяснения педагога исчезает подавляющее всякую мыслительную активность «правильное мнение», «истинное знание», для обучающегося возникает возможность осуществлять самостоятельное действие: *отстаивать свою позицию, рефлексировать и высказывать основания своего мнения и суждения*. При этом ценится не только тот, кто понял, но также и тот, кто не понял нового материала и свое *непонимание* (с рефлексией его оснований) представил, объективировал в общем обсуждении.

Эффективна также такая организация коммуникации в процессе обучения, при которой соблюдаются следующие основополагающие принципы диалога, восходящие к Сократу: *свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками*; выявление *позиции* и аспекта видения каждого участника взаимодействия; возбуждение самопознания (рефлексии) посредством целенаправленных *вопросов*; применение *иронии и шуток* как способа *активизации мышления*; применение *аналогий*; выявление *противоречий* на уровне схематизации.

Выходу в рефлексивную способствует и постоянное поддержание повышенного эмоционального фона при интерпретациях, ро-

левых, деловых играх и дискуссиях; резонансное взаимодействие участников познавательно-творческо-продуктивной деятельности.

Необходимым является введение в *картину мира обучающегося образа его самого как «рефлексирующего индивида»* – рефлексирующего над своим опытом, над принадлежащей ему рефлексивной реальностью. Тем самым задается пространство для осуществления рефлексии, а рефлексия становится способностью, которую можно непрерывно развивать.

Использование технических средств (магнитофона, диктофона, видеомагнитофона) *для пробуждения и активизации* рефлексии обучающихся тоже может быть достаточно результативным. Например, ответ обучающегося записывается на магнитофон (видеомагнитофон), и он получает возможность, прослушивая (или просматривая) запись, увидеть себя со стороны, занять по отношению к своим действиям рефлексивную позицию.

Непрерывное развитие творчества, самостоятельное добывание знаний, формирование отношения к ним, производимое через рефлексивную, становится основой духовного саморазвития человека, проявления его индивидуальности.

Список использованной литературы:

1. Вагина К.Я. Человек и духовное развитие. – Н. Новгород, 1997.
2. Вагина К.Я. Модель саморазвития человека. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 1999.
3. Вагина К.Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2004.
4. Вагина К.Я. Саморазвитие человека: резонансное взаимодействие с миром и собой. – М.: Моск. гос. ун-т печати, 2005.
5. Каган М.С. К построению философской теории личности // Философские науки. – 1971. – №5.
6. Лосев А.Ф. Дерзание духа. – М.: Русская книга, 1998.
7. Льюис Д. Человек и эволюция. – М.: Прогресс, 1964.
8. Мамардашвили М.К. Мысль под запретом // Вопр. философии. – 1992. – №2.
9. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. – М., 1996.

Статья рекомендована к публикации 18.01.07