

FREEDOM OF EDUCATION AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY

Svetlana Hanaba is a Candidate of Philosophical Sciences,
National Pedagogical University
(Kiev, Ukraine)

E-mail: sveta_ganaba@ukr.net

The article focuses on the need to modernize the education sector as an area of freedom. That educational space of freedom is a necessary condition for the development of creativity. This space, which grows with its context through acts of creativity, creates a new context. Methodological guidance in considering this problem is to understand the phenomenon of freedom as a special be-ing a person that opposes the principle of necessity as being of nature. Freedom is an opportunity and the ability to be a human and to be an open to changes in various modes of social and personal realization. The learning process is not perceived as the cultivation of a certain abstract image, under which definite personality "is shaping", but as a process of discovering its inner creative original building. In such circumstances, the creative process is focused on cultural transformation rather than social adaptation of educational interaction participants.

Keywords: creativity, freedom, education, development.

Творчество играет огромную роль в жизни человека. Это жизненная энергия, которая помогает ему возвыситься над собой, преодолеть собственную сущностную ограниченность, открыть новые горизонты своего бытия. Творить означает созидать. Древнерусский корень «твар», по мнению А. Горелова, трактуется как вид, внешность, объединение. Он происходит от индоевропейского «veri», – «открывать». Во многих языках (в том числе и древнеславянском) «творю» со-впадает со словом «делать» [Горелов, 2011: с.144]. В общем, творчество рассматривается как рождение бытия из небытия. Его истоки необходимо искать в природе самой жизни. В философском контексте это понятие анализируется как «деятельность, в которой происходит возникновение принципиально нового в человеческой культуре. Принципиально новое является результатом разрешения противоречий, поэтому творчество можно определить как сознательное разрешение противоречий, которые возникли на пути развития человека и его мира» [Филос. словарь, 2006: с.153].

Способность к творчеству отличает человека от мира животных. Если животное, по мнению М. Шелера, в своей сущности привязано к жизненной деятельности, которая соотносится с его органическим состоянием, то человек является свободным от окружающего мира. Он есть духовным существом, которое создает свой мир и себя в нем [Шелер, 1988: с.53-55]. Человек создает себя и мир вокруг себя всю жизнь. Этот процесс происходит не благодаря тому «биологическому», которое в нем заложено, не сводится к природной эволюции жизни. Наоборот,

© Hanaba Svetlana, 2014

бытие человека лишено гарантий. Оно очень хрупкое, поскольку зависит только от одухотворенных усилий человека. Как утверждает С. Гессен, личность является ни физическим, ни психическим явлением, а прежде всего духовным. Исследователь считает, «чтобы познать личность, необходимо посмотреть на нее в напряжении волевого усилия, в том, что она притаилась перед свершением волевого акта, перед самым моментом. Когда акт готовый от нее отделиться» [Гессен, 1995: с.73]. Развитие и реализация творческих способностей требует постоянных духовных усилий и работы человека над собой.

Творчество – это освобождение того внутреннего потенциала, который заложен в человеке. Оно идет изнутри человеческой сущности, поэтому не детерминировано никакими внешними факторами и обстоятельствами. Его нельзя объяснить «подогнав» под определенные правила, теоремы, алгоритмы действий и т. д. «Само желание сделать понятным творческий акт, найти для него основание есть уже непонимание его», – пишет Н. Бердяев [Бердяев, 1989: с.104]. Философ считает, что понять творческий акт – это означает признать его тайну и неизъяснимость [Бердяев, 1989: с.103]. Творчество возможно только в ситуации свободы, оно символизирует свободу человека.

Творчество – это свобода. Оно не детерминировано никакими условностями и предписаниями. Создание нового согласно определенному алгоритму или конкретным предписаниям предусматривает скорее усовершенствование чего-либо уже состоявшегося, чем возникновение принципиально нового. Это путь эволюции, который следует определенным канонам, вписывается в определенные правила и т.д. Определенности и условности парализуют творческий порыв, направляя его в заданное русло. «Творчеством может быть названо лишь то, что порождено самобытной субстанцией, обладающей мощью прироста мощи в мире. То, что порождено извне, что создается перераспределением субстанции, не есть творчество», – утверждает Н. Бердяев [Бердяев, 1989: с.97]. Творчество базируется на свободе воли и вдохновении. Однако оно понимается не как вседозволенность и произвол, а как позитивная творческая сила личности в создании нового особенно пути, который раньше для нее не существовал. Нестандартная проблема или сложное задание, которое возникает перед человеком, требует от него поиска адекватных решений. И насколько они будут свободными от различных условностей и детерминаций, настолько они будут творчески эффективными. «Свобода есть мощь творить из ничего, мощь духа создавать не из природного мира, а из себя», – пишет Н. Бердяев [Бердяев, 1989: с.105]. Именно на этой основе существует кантовский категорический императив, который декларирует человека в мире как цель, а не как средство для достижения какой-либо воли. Это обстоятельство является релевантным, поскольку предусматривает раскрытия самобытной человеческой природы. Отношение к человеку как к цели, уважение к его интересам и потребностям приобретают в творческой деятельности модус ответственности, который он совершает, соединяясь с ценностями взаимопонимания и толерантности.

Свобода – это творчество. Речь идет о понимании свободы как процесса, а не как определенной данности. Природа свободы парадоксальна. Ее результатом является не создание какого-либо продукта, а рождение свободы. Она создает саму себя и не сводится ни к чему, в противном случае свобода переходит в условность

и необходимость. С этой точки зрения человек не может обладать абсолютной свободой. В своей творческой деятельности он стремится к ней всю жизнь, желая самореализоваться и самосовершенствоваться. Как утверждает К. Ясперс, «свобода не приходит и не сохраняется сама по себе. Поскольку ей всегда грозит опасность, она может процветать только в том случае, если все, кому она необходима, постоянно подчиняют ей свои усилия, борются за нее словом и делом. Равнодушные к делу свободы, уверенность в обладании ею неизбежно ведет к ее утрате» [Ясперс, 1991: с.203].

Самоутверждение культуры свободы в жизни человека и общественных практиках раскрывает широкий функциональный диапазон в поиске человеческого достоинства. Обращая внимание на это обстоятельство, М. Култаева утверждает, что «происходит идентификация родовой сущности индивида, его самоутверждения в поле национальной культуры, а также в обще цивилизационном пространстве, поскольку чувство собственного достоинства дает ему возможность почувствовать себя субъектом цивилизационного процесса, представителем и защитником человечества, придает уверенности» [Култаева, 2006: с.119]. Эти наставления, по мнению исследовательницы, «трансформируются в проблему обеспечения возможности свободного воспитания в системе институций, которые удерживают и ограничивают эту свободу, опираясь на разные аргументы, в том числе и на перспективы неопределенного счастья, социальной гармонии» [Култаева, 2006: с.119]. Они являются своего рода вызовом для сферы образования, поскольку позволяют рассматривать человека не как средство реализации определенных учебно-воспитательных проектов, не как инструмент манипулирования в образовательном процессе, а как активной личности, которая способна творить собственное уникальное Я, отстаивая и утверждая свое достоинство и уникальность. Процесс обучения не воспринимается как культивирование не-кого абстрактного образа, под который «подгоняется» определенная индивидуальность, а как процесс раскрытия ее внутреннего творческого самобытного потенциала.

Необходимо отметить, что проблема развития творческого потенциала в сфере образования активно обсуждалась рядом мыслителей в различные исторические периоды. Ими было высказано множество интересных и разнообразных идей и взглядов. Но особенную актуальность данная проблематика приобрела в наше время, когда общественные изменения имеют характер непредсказуемых. Чтобы жить и быть успешным в реалиях современности, необходимо не только иметь знания о мире, но и уметь отыскивать адекватные ответы, владеть мастерством изменять, дополнять, создавать новые знания. Сегодня важно быть не столько интеллектуалом, сколько творцом.

В статье акцентируется внимание на необходимости модернизации сферы образования как пространства свободы, что будет служить необходимым условием развития творчества. Методологическим ориентиром в рассмотрении данной проблемы является понимание феномена свободы как особого бытия личности, которое противостоит необходимости как принципу бытия природы. Свобода рассматривается как возможность и способность человека быть собой и быть открытым к изменениям во всевозможных модусах его общественной и личностной реализации.

Как утверждает Э. Фромм, свобода принесла человеку независимость его существования. В своем понимании свободы философ выделяет два ее вида: негативная свобода («свобода от») и позитивная свобода («свобода для»). По мнению исследователя, «свобода от» предусматривает освобождение от «инстинктивной предопределенности действий» [Фромм, 1997: с.17]. В сфере образования она символизирует отказ от определенных условностей, детерминаций, которыми обозначен учебный процесс и которые его превращают в определенный ритуал. Они загоняют учебную деятельность в определенные рамки и предусматривают развития творческих способностей за определенным алгоритмом.

Творческие способности прививаются извне, поэтому практически не задействуют внутреннего потенциала тех, кто учится. В результате, знания и умения, полученные в учебном процессе, являются «отчужденными» от интересов и запросов участников образовательного взаимодействия. Поэтому декларативными являются заявления чиновников системы образования, авторов учебных программ, педагогов о том, что сначала необходимо создать условия для творчества, необходимую материально-техническую базу, соответствующий методический инструментарий и только потом развивать творческие способности учеников/студентов. Проиллюстрируем данную позицию, опираясь на взгляды представителя критической педагогики П. Фрейре. В своей работе «Педагогика угнетенных» он исходя из дихотомии: «доминирование и угнетение» анализирует две образовательных концепции: «накопительную» и «проблематизирующую».

«Накопительная» образовательная концепция предусматривает «наполнение» учеников/студентов определенной суммой информации, которую они должны принять, запомнить, отобразить. Участники учебной деятельности рассматриваются в роли коллекционеров и сортировщиков знаний и отнюдь не их творцов. Знания являются «собственностью» преподавателя, которыми он «одаривает» учеников/студентов. Он выступает перед ними в роли оракула, который все знает и умеет, а поэтому не имеет права на ошибку. В работе педагога, который придерживается данной концепции обучения, П. Фрейре различает две стадии: на первой стадии педагог готовит материал, а на другой – разъясняет его ученикам [Фрейре, 2003: с.34]. Учебный процесс базируется на необходимости противопоставления педагог-ученик. «Ученики, отчужденные, словно те рабы в диалектике Гегеля, воспринимают свое невежество как оправдание существования учителя, в отличие от рабов, они никогда не открывают для себя, что сами обучают своего учителя», – утверждает исследователь [Фрейре, 2003: с.35]. В итоге, данная образовательная концепция образования деформирует творческие способности всех участников учебного процесса, делает их потребителями, хранителями «готовых истин». Она является ценностно не свободной, поскольку слабо связана с интересами и желаниями участников учебного процесса.

Образование как практика свободы, согласно взглядам П. Фрейре, возможно в условиях перехода к «проблематизирующему» образованию. В основе этой образовательной концепции находится идея, согласно которой педагог совместно с учениками/студентами совершает поиск и рождение знаний для решения поставленной проблемы. Учить, по мнению П. Фрейре, «означает не передавать знания, а создавать возможности для продуцирования или построения знаний» [Фрейре, 2003: с.46]. «Проблематизирующее» образование предусматривает тес-

ное общение того, кто учит и тех, кто учится, то есть диалоговое взаимодействие. Диалог – это не только беседа, обмен информацией, мнениями и суждениями, но и определенное взаимодействие в достижении, поиска общей истины. Он символизирует педагогику сотрудничества, конструктивность которой определяется общим поиском истины и предусматривает отход от линейного, унифицированного мышления в пользу понимания многогранности, разнообразия мира. В этом контексте знания утрачивают статус раз и навсегда принятой истины и приобретают свойства плюральности, интердисциплинарности, динамичности. Истина «рождается» в совместном творчестве, понимании, переживании уникальных сознаний, которые реализуют свой внутренний-экзистенциальный, интеллектуальный, духовно-эмпатийный потенциал в множественности смыслов, конотаций, значений, пониманий бытия и не подчиняются единой рационально-системной концептуальной доминанте. Обучая педагог, продолжает тоже искать, исследовать, и потому учиться. Учитывая это обстоятельство, П. Фрейре формулирует принцип свободного образовательного взаимодействия: «личность, уполномоченная обучать, формируется и реформируется, когда она учит, а личность, которую учат, формируется в процессе обучения» [Фрейре, 2003: с.46].

Поиск решений поставленной проблемы предусматривает использования всего потенциала сложной природы человека. В данном контексте суждений, А.□Хуторский и А.□Король обращают внимание на необходимость развивать умение не только решать, но и формулировать проблемы, то есть умение отыскивать проблемы в обычных, знакомых ситуациях. Умение не только отвечать, но и спрашивать позволяет рассмотреть новые возможности и новые функции обычных объектов, понять и осмыслить новые взаимосвязи в объекте, который исследуется, комбинируя известные способы действий и создавать новые. Они подчеркивают, что умения ставить вопросы является существенной методической составляющей образовательного эвристического процесса. «Учить ученика задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию познавательной, творческой личности, способной выдвигать предположения, строить свой индивидуальный мир», – пишут исследователи [Хуторской, Король, 2008: с.112]. Правильно сформулированные вопросы позволяют отыскать скрытые качества и структуры исследуемой проблемы. Они также свидетельствуют об эмоционально-мотивационной составляющей учебного процесса. Так, определенные эмоциональные высказывания в форме вопроса сосредоточены не только на получении информации, а и на необходимости оценки опыта эмоционально-ценностного отношения участников диалога к проблемам действительности. В этом плане умение ставить вопросы, по мнению исследователей, может рассматриваться как педагогическое средство, которое может ликвидировать разрыв между знаниями и творчеством, поскольку позволит придать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривая с нескольких точек зрения одну и ту же проблему, вести диалог с мыслителями прошлого и настоящего [Хуторской, Король, 2008: с.114].

Второй вид свободы, согласно взглядам Э.□Фромма, это позитивная свобода – «свобода для». Она взаимосвязана со «свободой от». Философ считает, что «свобода от» принесла человеку независимость и одновременно пробудила в нем чувство тревоги и беспокойства. Для человека она оборачивается своего рода про-

клятием: «человек свободен от сладостных уз рая, но не свободен сам собой руководить, не может реализовать свою личность» [Фромм, 1997: с.18]. «Свободу от», по мнению исследователя, необходимо дополнить «свободой для». Освобождение от ограничений, каких-либо зависимостей и условностей должно дополняться возможностями реализации своего личностного потенциала, верой в себя и жизнь вообще [Фромм, 1997: с.49]. Этот вид свободы является позитивным в том плане, что предусматривает не столько избавление, ликвидацию, освобождение от чего-то, но и декларирует возможность созидать, приобретать, творить что-то новое. Как утверждает Э. Фромм, «понимание всей проблемы свободы зиждется на способности видеть обе стороны этого процесса: рассматривая одну из них, не забывать о другой» [Фромм, 1997: с.48]. Именно второй вид свободы, по мнению исследователя, связывает человека с миром через любовь и труд, через подлинное проявление своих чувственных, интеллектуальных и эмоциональных и других способностей [Фромм, 1997: с.63].

Творчество является необходимым условием развития личности. Согласно концептуальной дихотомии Й. Фихте Я-не-Я, личностное Я постоянно приобретает новые характеристики и свойства. Таким способом происходит отрицание, преодоление уже сконструированного образа Я. Творческий человек – это человек, который постоянно свободно и осознано преодолевает границы своего Я, постоянно делает выбор, приобретая новые качества. Он открывает новые смыслы своего бытия, создавая мир в себе и мир вокруг себя, преодолевая границы, созданные диктатом разума. Человек не тождественный сам себе. В этой связи С. Филипенко отмечает, что процесс творчества влияет на структуру личностного опыта, поскольку трансформирует сознание человека, восприятие им реальности и самого себя. «Творческий человек способен увидеть трудности в тех сферах, на которые никто раньше не обращал внимания, придавать значения случайному и несущественному..., определить оригинальные объединения», – пишет исследователь [Филипенко, 2011: с.114].

Как процесс объективации внутреннего мира человека и проявление его индивидуальной природы творчество продуцирует кардинально новый продукт, прежде всего для человека. В тоже время, он может не иметь новизны для общества. С этой точки зрения, не каждый творческий продукт есть инновационным. Творчество является основой инноваций, поскольку отражает с ними общую часть, «связанную с высоким уровнем новизны, эта новизна выходит из творческого содержания мышления» [Делия, 2011: с.59]. Инновация есть более узким понятием, которое свидетельствует о возникновении продукта, который раньше не существовал в обществе. Она, как метафорично сравнивает В. Делия, является вершиной айсберга новаций, которая продуцируется человеком и символизирует прорыв в иную сферу существующей картины [Делия, 2011: с.59].

Процесс творчества не заключен в логические границы исследования проблемы и поиска решения. Существенная роль в этом процессе занимает сфера бессознательного. Эта сфера связана с внутренними переживаниями, духовными поисками и иными процессами связанных с природной сущностью человека, главную роль в которых играют фантазии, эмоции, интуиция и т.д. Демонстрируя инстинктивный непредусмотренный процесс познания, они выводят личность из состояния закрытости и завершённой целостности, являясь мощным средством

проникновения в скрытые тайны ее природы. С их помощью можно не ощущать страха в ликвидации старого опыта и обычных канонов мышления, стереотипного рассмотрения проблем и путей их решения. Продуктивные образы фантазий, интуитивное видение идей, озарение и догадки, не детерминированные влиянием других элементов, задают направление творческого поиска. По мнению П. Вайнцвайга, интуиция есть «прямым, моментальным знанием без внедрения логики, концептуализации или какой-нибудь другой формы разумной деятельности» [Вайнцвайг, 1990: с.143]. Поскольку в интуиции происходит понимание незнательного или наполовину сознательного восприятия, то она, по мнению исследователя, демонстрирует неограниченные возможности подсознательно воспринимать, сохранять, обрабатывать информацию со скоростью, которая не мыслится даже для наиболее мощного компьютера [Вайнцвайг, 1990: с.144]. Сфера бессознательного как стихия биологических сил обеспечивают человеку выход за границы логического мышления, таким образом, продуцирует неожиданное «озарение». По мнению А. Горелова, «основная часть творческого процесса – это озарение, свет который проливается самим человеком, духовной энергией, которая своеобразным способом создается в ее телесной субстанции» [Горелов, 2011: с.163]. Озарение, творческая интуиция, инсайт становятся возможными благодаря процессу самовыстраивания. В этом процессе происходит дополнение тех звеньев и недостающих элементов, которые помогают создать целостный образ, «наводить мосты» между отдельными движениями мысли, чувствами и эмоциями, которые позволяют создать «единство в многообразии» и т.д. Важную роль в этом процессе играют незначительные детали, несущественные нюансы. Именно они способны продемонстрировать новые и оригинальные связи между обыкновенными явлениями и объектами. При этом они требуют на периферии внимания или имеют скрытый характер, тем не менее, рождая продуктивные ассоциации, которые определяют новое целостное видение, что, как правило, становится ключом к открытию. Анализируя самовыстраивание как механизм работы интуиции, Е. Князева считает, что целое возникает в форме образа. Оно чувствуется, а не мыслится! И это чувство целого обусловлено в творчестве [Князева, 2011: с.12]. Интуитивный, образный и целостный процесс самовыстраивания отражает способность решать проблему во всей ее полноте. В тоже время стремление к преобразению, созданию новой деятельности вызывает хаотический диссонанс в сознании творца. Это состояние способствует действию, перестраиванию своих внутренних духовных сил, мотивационных установок, интеллектуальных приоритетов т.д. Это хаотическое состояние есть предисловием к созданию новой гармонии. В качестве иллюстрации этого явления можно привести принцип работы человеческого мозга. Мозг, по мнению К. Майнцера, является сложной динамической системой возбужденных и не возбужденных нейронов, которые демонстрируют возможность самоорганизоваться в макро-скопические паттерны ансамблей клеток, при посредничестве нейрохимического взаимодействия. Именно создание ними динамических аттракторов со-ответствует состоянию восприятия, движения эмоциями и мыслями и даже сознания [Майнцер, 2011: с.22]. В процессе деятельности не существует единого «материнского нейрона», который бы координировал и активизировал работу со-ответствующих нейронов. Процессы происходят хаотично, создавая уникаль-

ное измерение человеческих действий и поведения, создавая новые мотивации, неповторимые комбинации решений, эмоций, вдохновения, переживания и т. д. Таким образом, присутствуя в постоянном ситуативном взаимодействии с миром, живая система самовыстраивается только по ее уникальному сценарию развития и жизнедеятельности. Саморазвитие, самовыстраивание (практики аутопоэзиса) не является наперед спланированным, поскольку не происходит по директивным предписаниям или инструкциям. К. Майнцер утверждает, что «способность человеческого ума формировать и решать сложные проблемы очень незначительно связана с размером проблемы». По мнению исследователя, во внимание должны приниматься реальные особенности обработки информации человеком, которые определяются эмоциональными, подсознательными, своего рода аффективными и нерациональными факторами [Майнцер, 2011: с.29]. В своих рассуждениях он использует исследования Г. Саймона, который в изучении искусственного интеллекта предложил принцип ограниченной рациональности. Анализируя эти исследования К. Майнцер, утверждает, что ограниченная рациональность обусловлена неограниченностью человеческого знания. В ситуациях стресса человек, в условиях нехватки времени под давлением существенного объема информации, не только эффективно обрабатывает данный информационный ресурс, но и демонстрирует способность принять адекватные решения. Данная ситуация является важной в условиях отсутствия достаточного количества информации. «Наше аффективное поведение и чувство интуиции – части нашего эволюционного состояния, которое позволяет нам принимать решение, когда остро возникает вопрос о нашем выживании. Поэтому нам необходимо больше знать о фактических микроэкономических действиях людей, их когнитивном и эмоциональном поведении, чтобы понять макроэкономические тренды и макроэкономическую динамику», – пишет К. Майнцер [Майнцер, 2011: с.29].

Творить – это значит уметь объединять и создавать новые конфигурации не только из известных элементов, но и из известных, обычных для человека. Преодолевая их стереотипное единство и создавая хаос, конструируется новое единство. Хаос представляется как абсолютно недетерминированная никакими схемами или теоретическими конструкциями вероятность различных путей развития. Конечно, в некоторых случаях хаос может вызвать гибель, ликвидацию существующего объекта или явления, но в других он представляется как движущая сила дальнейшего развития. Его конструктивная сила предусматривает создание структур нового порядка, создавая новое смысловое наполнение явлений действительности. Как пример данной позиции, использование в учебной деятельности методов «мозгового штурма» (брейншторминг) и синектики. Эти методы базируются на теории психоанализа З. Фрейда. В данной теории сознание, которым можно руководить, является только тонким слоем, который покрывает сферу бессознательного. Эта сфера внешнему руководству не поддается, поскольку в ней «бушуют» мало контролируемые эмоции, чувства и т.д. Они существенно влияют на мысли и действия людей.

Позитивную роль в процессе творчества играет забывание (необходимо иногда забывать, чтобы создавать и открывать). В данном контексте заслуживают на внимание научные исследования П. Рикера. В своем труде «Память, история, забыть» он показывает позитивный смысл забывания негативного исто-

рического опыта. Исследователь утверждает, что именно творческий «момент забывания» есть конструктивным для конструирования социальных практик будущего, очищая их от деструктивного наслаивания опыта прошедших событий [Рикер, 2004]. Данные мысли могут служить методологическим ориентиром в осмыслении релевантности процесса забывания как нового шанса в получении и увеличении личностного пространства свободы. Это пространство, которое прорастает из своего контекста, благодаря актам творчества, формируя новый контекст. В то же время, искаженное, поверхностное и необоснованное забывание, может привести к утрате творческих функций, гипертрофируя их в смешанные универсальные установки. Иллюстрацией данной позиции является теория трех ступеней обучения американского психолога и философа Г. Бейтсона. Исследователь утверждает, что на первой ступени обучения (протообучение) происходит трансляция необходимой суммы знаний, которую необходимо запомнить. Она дополняется «вторичным обучением», которое предусматривает развитие умений поиска информации, способности ориентироваться в разных жизненных ситуациях, формировать задания на определенную перспективу и т.д. Однако, данное обучение, по мнению З. Баумана, не направлено на развитие способности ориентироваться в изменившейся или просто неожиданной ситуации. Исследователь считает, что первые две ступени обучения являются эффективными в условиях стабильного развития и только «обучение третьей ступени» предусматривает формирование способности к изменению способа мышления, смены набора вариантов выстраивания смыслов и заданий, которые она освоила в процессе вторичного обучения [Бауман, 2002: с.156]. В условиях радикальных социокультурных трансформаций, утверждает З. Бауман, «третичное обучение» дает знание о том, как преобразовать фрагментарные элементы опыта в новые образцы, как освободиться от общепринятых шаблонов или привычек. Содержание этой ступени обучения – это умение «учиться переучиваться», изменять в зависимости от ситуации варианты конструирования заданий и смыслов. «Люди эпохи постмодерна должны уметь не столько раскапывать скрытую логику в ворохе событий или обнаруживать скрытый смысл в случайных сочетаниях цветных пятен, сколько незамедлительно уничтожить сохранившиеся в их сознании модели и одним резким движением сорвать искусно оформленные картины; короче говоря, уметь воспринимать свой опыт на манер ребенка, играющего с калейдоскопом, найденным под рождественской елкой», – пишет З. Бауман [Бауман, 2002: с.158]. Философ утверждает, что жизненный успех современного человека будет зависеть от скорости и решимости отказываться от старых привычек и стереотипов. «Привычка, обретаемая в ходе «третичного обучения» – это привычка обходиться без всяких привычек», – считает исследователь [Бауман, 2002: с.158]. Эта ступень обучения ориентирует на личностное видение конкретной проблемы и на творческий подход к ее решению. Ценным является лишь то знание, которое питается неопределенностью, нацеливает на поиск, анализ, новую интерпретацию, формирование новой конфигурации знаний.

Таким образом, создание образовательного пространства свободы является необходимым условием развития творчества. Феномен творчества возможен только в ситуации свободы, он символизирует свободу человека. Учебная деятельность рассматривается как среда, в которой рождаются новые идеи, мысли, в которых

раскрывается и реализуется индивидуальная природа каждого участника образовательного взаимодействия. Условия творческого развития создаются в процессе самими участниками. Они конструктивно относятся к разнообразию идей, воспринимают и адекватно анализируют спорную информацию, умеют отстаивать собственную позицию. В таких условиях творческий процесс концентрируется на культурной трансформации, а не на социальной адаптации участников образовательного взаимодействия. Современная эпоха как никогда требует человека-творца, способного найти адекватные решения в реалиях мира, в которых ничего нельзя предугадать и предвидеть, когда изменчивость является его основным атрибутом.

Литература

- Бауман З.* Индивидуализированное общество: [пер. с англ. под ред. В.□Л. Иноземце-ва] – Москва: Логос, 2002. – 390 с.
- Бердяев Н. А.* Смысл творчества. Опыт оправдания человека. – Москва: Правда, 1989. – 443 с.
- Вайнцвайг Поль* Десять заповедей творческой личности: [пер с англ. С.□А.□Лойко, Ф. Б. Сарнова] – Москва: Прогресс, 1990. – 187 с.
- Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – Москва: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
- Горелов А. Л.* Творчество и истина / Творчество: эпистемологический анализ // Российская академия наук, Институт философии. Отв. ред. Е. Н. Князева. – Москва: ИФРАН, 2011. – С. 143-165.
- Делия В. П.* Инновационное мышление в XXI веке. – Балашиха: Изд-во «Де-По», 2011. – 232 с.
- Князева Е. Н.* Творческое мышление: натуралистическое видение / Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии, отв. ред. Е.Н. Князева. – Москва: ИФРАН, 2011. – С. 5-25.
- Култаева Мария* Нова німецька еволюційна педагогіка: тенденції і можливості / Філософія освіти. – № 1(3). – 2006. – С. 109-121.
- Майнцер Клаус* Вызовы сложности в XXI веке: Междисциплинарное видение // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». – Москва: Прогресс-Традиция, 2011. – С. 12-32.
- Рикер Поль* Память, история, забвения. – Москва: Весь мир, 2004. – С. 675-690.
- Хуторской А. В.* Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – №4. – 2008. – С. 109-115.
- Шелер М.* Положение человека в Космосе / Проблема человека в западной философии. – Москва: Прогресс, 1988. – С. 31-95.
- Филитенок С. А.* Перестройка личностного опыта в процессе творчества / Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии. Отв. ред. Е.Н. Князева. – Москва: ИФРАН, 2011. – С. 112-122.
- Философский словарь. – Киев: А.С.К., 2006. – 1056 с.
- Фрейре Пауло* Педагогіка пригноблених: [пер. з англ. О. Демянчука] – Киев: Юніверс, 2003. – 166 с.
- Фромм Эрих* Бегство от свободы / Бегство от свободы. Человек для себя. – Минск: Одиссей, 1997. – 178 с.
- Ясперс Карл* Смысл и назначение истории. – Москва: Весь мир, 1991. – 680 с.

 **References**

Bauman Z. Indyvidualizirovanie obshestvo: [per. s angl. pod red. V. I. Inozemtseva] [Individual Society] – Moscow: Iogos, 2002. – 390 s.

Berdiaev N. A. Smysl tvorchestva. Opyt opravdania cheloveka [Meaning of creativity. Human experience of justification] – Moscow: Pravda, 1989. – 443 s.

Vaintsvaih P. Desiat zapovedey tvorcheskoi lichnosti [The Ten Commandments of the creative personality]: [per. s angl. S. A. Loiko, F. B. Sarnova] – Moscow: Progress, 1990. – 187 s.

Gessen S. I. Osnovu pedagogiku. Vvedenie v prykladnuyu filosofiyu [Basics of pedagogy. Introduction to applied philosophy] / otv. red. isost. P. V. Alekseev. – Moscow: “Shkola-Press”, 1995. – 448 s.

Gorelov A. L. Tvorchestvo i istina [Creativity and Truth] / Tvorchestvo: epistemologicheskii analiz [Creativity: an epistemological analysis // Rossiyskaii akademiia nayk, Instityt filiosofii. otv. red. E. N. Kniziava. – Moscow: IFRAN, 2011. – S. 143-165.

Delia V. P. Innovatsionnoe mushlenie v XXI veke [Innovative thinking in the twenty-first century] – Balashikha, izd-vo “De-Po”, 2011. – 232 s.

Kniazeva E. N. Tvorcheskoe mushlenie: natyralisticheskoe videnie [Creative thinking: a naturalistic vision] / Creativity: an epistemological analysis / Rossiyskaya akademiia nayk, Instityt filiosofii, otv. red. E. N. Kniazeva. – Moscow: IFRAN, 2011. – S. 5-25.

Kultaeva M. Nova nimetska evolyutsiuna pedagogika: tendentsii i mozhluvosti [New German evolutionary education: Trends and Opportunities] / Filiosofia osvity. – № 1 (3). – 2006. – S. 109-121.

Maintser K. Vyzovy slozhnosti v XXI veke: Mezhdistsinlinarnoe videdenie [Complexity challenges in the XXI Century: Interdisciplinary vision] / Sinergeticheskaii paradigma. “Sinergetika innovatsionnoy slozhnosti”. – Moscow: Progress-Traditsia, 2011. – S. 12-32.

Riker P. Pamiat, istoria, zabvenia [Memory, history, forgetting] / Pol Riker Izbrannoe. – Moscow: Vesmir, 2004. – S. 675-690.

Khutorskoy A. B. Dialogichnost kak problema sovremennogo obrazovania (filiosofsko-metodologitseskii aspekt) [Dialogicness as a problem of modern education (philiosofical and methodological aspect)] / A. V. Khutorskoy, A. D. Korol // Voprosy filiosofii. – 4. – 2008. – S. 109-115.

Sheler M. Polozhenie cheloveka v Kosmose [Person’s position in the cosmos] / Problem of the person in Western philosophy. – Moscow: Progress, 1988. – S. 31-95.

Filipenok S. A. Perestroyka lichnostnogo opyta v protsesse tvorchestva [Restructuring of personal experience in the creative process] / Creativity: an epistemological analysis / Rossiyskaya akademiia nayk, Instityt filiosofii, otv. red. E. N. Kniazeva. – Moscow: IFRAN, 2011. – S. 112- 122.

Filosofskii slovar. [Philiosofical Dictionary] – Kiev: A.S.K., 2006. – 1056 s.

Freire P. Pedagogika prygnoblenykh [Pedagogy of the oppressed]: [per. s angl. O. Demian-chuka] – Kiev: Yunivers, 2003. – 166 s.

Fromm E. Begstvo ot svobody [Escape from Freedom] / Escape from Freedom. Man for himself – Minsk: Odissey, 1997. – 178 s.

Yaspers K. Smysl i naznachenie istorii [Meaning and purpose of history.] – Moscow: Vesmir, 1991. – 680 s.

