

Категории креативной педагогики в контексте обучения младших школьников

Т.А. Креславская

В данной статье раскрывается суть креативной педагогики, рассматривается оценка её категориального аппарата, формулируются стоящие перед ней задачи и предлагаются пути их решения.

Ключевые слова: креативная педагогика, творческий процесс, креативность, воспитание, обучение, проблемное обучение.

Гуманизация современного учебно-воспитательного процесса обусловила требование создать педагогические условия для развития личности каждого ребёнка, поставила цель формирования учащегося как развитого субъекта учебной деятельности. Данный процесс особенно актуален для начального звена школьного образования. По убеждению ряда учёных (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина), обучение в этот период выступает определяющей деятельностью в жизни ребёнка, успешность дальнейшего развития которого во многом зависит от формирования у него основ теоретического мышления.

В связи с этим большое значение приобретает выявление эффективных педагогических методик, оптимизирующих формирование всех форм мышления у детей 7–10 лет в процессе обучения. **Креативная педагогика**, безусловно, играет здесь очень важную роль. Вместе с тем её сущностные характеристики непосредственно зависят от сформированности категориального аппарата. В свою очередь эта проблема связана с необходимостью прояснения ряда общепедагогических категорий, таких как, обучение, образование, воспитание, развитие, педагогическая деятельность и система.

Поскольку **образование** является объектом изучения креативной педагогики, **педагогическая деятельность** выступает в качестве её

предмета. Возникающие в этой области сложности связаны с тем, что восприятие человека в значительной мере сохраняет свои традиционные характеристики, которые следует улучшить. Это находит отражение в истолковании **воспитания**. В новом законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.) сказано, что «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [3, с. 1].

Воспитание в профессионально-педагогическом смысле определяют как «деятельность специально подготовленных взрослых (воспитателей), по особой программе руководящих формированием (в идеале) у своих подопечных нравственного чувства, культурных потребностей и им соответствующих творческих способностей» [4, с. 441]. Другими словами, воспитание понимают как целенаправленное развитие человека, которое должно включать в себя освоение различных аспектов культуры, развитие ценностно-нормативной составляющей мировоззрения, что происходит через образование, а также организацию жизнедеятельности субъекта.

Однако расплывчатый характер этого определения очевиден. Воспитание уподобляют совокупности тех влияний, которые испытывает на себе объект воспитательной деятельности (активности), воздействий, так или иначе модифицирующих разум и волю воспитуемого. Оно означает «всё то, что мы делаем сами, и всё то, что делают для нас другие с целью приблизить нас к совершенству нашей природы. В своём самом широком значении воспитание включает в себя даже косвенные воздействия вещей на характер и способности человека, цель которых совершенно различна» [5, с. 5].

Очевидно, что интуиции, связанные с соотношением человека с неким идеалом, в роли которого выступает совершенное состояние человеческой природы, идеалистичны по своей су-

ти. Неясно, что имеется в виду под совершенством, каково сущностное содержание этого термина. Указание на то, что целью воспитания является гармоничное развитие индивида, не проясняет ситуации. В условиях фактического функционирования информационного общества понятие гармонического развития личности соотносено с выполнением индивидом ряда социально значимых функций, имеющих вполне прагматический и практический характер.

Сложности в определении воспитания, его целей и задач существуют и сегодня.

С нашей точки зрения, глубочайшее заблуждение педагогической традиции, сохраняющее определённую инерцию воздействия, влияния на состояние этой науки вплоть до настоящего времени, заключается в том, что наличествующая человеческая природа не воспринимается как законченная и совершенная. Напротив, попытки её трансформации, модификации, видоизменения, составляющие суть педагогических установок, фактически приводят к тому, что индивид, вовлечённый в образовательный процесс, оказывается лишён той степени самоуважения, без которой невозможно сформировать полноценную творческую личность, ориентированную не на теоретические и во многом идеалистические прожекты, но на претворение своих творческих потенций в социальной практике.

По этой причине приведённые выше определения воспитания весьма противоречивы, ибо их главный недостаток состоит в том, что они исходят из постулата о наличии некоего идеального совершенного воспитания, пригодного абсолютно для всех без исключения.

Как видим, категория воспитания в рамках рассмотрения исходных понятий креативной педагогики тесно взаимодействует с **категорией обучения**, понимаемого как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной

жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [3, с. 1]. Диалектическая связь воспитания и обучения очевидна, ибо обучение выступает важнейшим компонентом воспитательного воздействия на индивида. Обучение, как неоднократно подчёркивал в своих сочинениях К.Д. Ушинский, вне воспитательной и развивающей деятельности не имеет смысла. От оценки статуса обучения и методологических основ последнего напрямую зависит успех воспитательного процесса.

В его рамках особое значение имеет **педагогическое взаимодействие**, которое представляет собой процесс практического взаимодействия педагога и ученика. Это взаимодействие ориентировано на достижение определённых целей и имеет конкретное содержание. Педагогическое взаимодействие невозможно без реализации ряда методологических (технологических) установок. Мы считаем вполне уместным и обоснованным понимать данную педагогическую технологию как упорядоченную совокупность действий, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса. С этой точки зрения креативная педагогика – «это творческая, созидательная, новаторская деятельность. Строго говоря, любая педагогика креативна или имеет креативную творческую ориентацию, так как образование есть процесс творческий как для педагога, так и для учащихся. Очевидно, здесь уместно говорить о степени креативности каждого педагогического подхода (о ней можно судить по эффективности обучения)» [7, с. 49].

Креативность, как было подчёркнуто, – это новаторская деятельность. Вместе с тем важно понимать и то, что креатив всегда ориентирован на практическое претворение тех или иных инноваций, появившихся в результате творческого развития индивида. Креативность подразумевает прагматическую реализуемость творческой потенции индивида. Творчество, по нашему мнению, – родовое в отношении креативности понятие.

Оно охватывает более широкий аспект личностных характеристик, индивидуальных особенностей субъекта, которые не обязательно должны иметь практическую значимость в социальной практике. Потребности формирования нового типа личности, обусловленные наличием информационного общества, повсеместным распространением массовой культуры, новых видов коммуникаций, наступлением виртуальности, становятся особенно очевидными при соотнесении традиционных представлений о творчестве с **категорией креативности**, которая для креативной педагогики имеет основополагающее значение.

Ни в коем случае не отрицая важности общетеоретических наблюдений относительно творческого процесса и его организации, мы тем не менее считаем необходимым указать на то, что в рамках креативной педагогики не следует ограничиваться только традиционными подходами к **развитию творческого потенциала** индивида. Необходимо расширять спектр воздействия на формирование по-настоящему современной личности ученика в рамках креативной педагогики за счёт использования таких нетрадиционных для неё компонентов, как **сопоставительность** (конкуренция). Вместе с тем прояснение сущностных характеристик креативной педагогики и того категориального аппарата, которым она оперирует, становится возможным лишь с учётом тех характеристик творчества как родового в отношении креативности понятия, которые давно и прочно вошли в контекст культуры и составляют важнейший аспект образовательной (воспитательной) деятельности. Соревновательный компонент в контексте развития креативной педагогики прежде был недооценён.

Мы убеждены в том, что наиболее существенная характеристика человеческой природы – это стремление меняться. Однако эти изменения носят не произвольный характер. Мы ориентированы на то, чтобы обеспечить субъекту такую степень дифференциации по отношению к другим, которая поставила бы его в исключительные (эксклюзивные) условия. Это, собственно, и составляет

сущность любой разновидности конкуренции (сопоставления, соревнования). Выход в область минимальной доступности для остальных – вот тот скрытый движущий механизм стремления человека вперёд, который в конечном итоге толкает его к созданию нового. А это в свою очередь является сущностной характеристикой любого творческого процесса.

Недооценка того обстоятельства, что индивид стремится отличаться от остальных (что, как было сказано, и выступает условием его движения вперёд, самореализацией, реализацией его креативного потенциала, личной успешности, общественного признания), в конечном итоге ведёт к тому, что определения **творчества** часто страдают односторонностью и ограниченностью. Подчеркнём, что творчество не вполне корректно понимать как «форму труда», поскольку словосочетание «творческий труд» в известном смысле противоречиво, ибо оно не только не даёт чёткой дифференциации трудовой деятельности и творчества, но и приводит к смешению этих весьма различных аспектов человеческой жизнедеятельности. Любая трудовая активность в той или иной мере содержит в себе творческий потенциал или его отдельные элементы. Однако понимание творчества как формы труда лишает нас критерия выделения этого творческого компонента.

Оценка творчества как «формы создания нового», несомненно, более перспективна, поскольку в данном смысле творчество рассматривается с учётом социальных его аспектов. Впрочем, новизна как категория вряд ли обладает достаточной степенью чёткости в определении, к тому же отсутствуют понятные и общепризнанные критерии новизны. В любом случае потребность в определении этих критериев очевидна. Вместе с тем стоит признать, что понимание творческого акта как формы создания нового, пожалуй, наиболее эвристично с учётом тех поправок, которые были отмечены выше.

Наиболее точно, с нашей точки зрения, такое понимание творческой активности, которое учитывает глубинные мировоззренческие основы

личности, в частности ценностно-нормативный, практический и эмоционально-волевой компоненты мировоззрения. Однако и здесь имеет место определённый недостаток. Он связан с недооценкой практически значимого статуса вновь создаваемого объекта.

Применительно к задачам креативной педагогики ключевое значение имеет так называемая **педагогическая ситуация**, цель которой – создание таких условий, при которых креативный потенциал обучаемого максимально реализуется. Эта ситуация создаётся в большой мере искусственно, и, как уже отмечалось, значение соревновательного компонента, стимулирование соревновательной активности участников образовательного процесса здесь трудно переоценить. Для того чтобы этот процесс был успешным, необходимо иметь в виду, что каждый участник образовательного процесса должен быть мотивирован на достижение личного успеха, который разделялся бы и признавался остальными. Эксклюзивность, исключительность творческих достижений обучаемых не должна нас пугать, в особенности в условиях, когда требования модернизации не только системы образования, но и в целом аспектов современной культуры помещаются во главу угла.

В рамках креативной педагогики, в создании отмеченной выше ситуации решающее значение имеют такие категории, как творческое мышление и творческие способности.

Категория «творческое мышление» все ещё нуждается в теоретической и практической разработке, поскольку не вполне понятны критерии различия мышления как такового и творческого мышления. Тем не менее даже при первом приближении становится очевидным, что речь идёт о такой модели мыслительной активности субъекта, которая имеет в качестве главенствующей своей характеристики эвристичность.

Что касается **творческих способностей**, то здесь подразумевается наличие у участника образовательного процесса ориентации на успешность, достигаемую через создание принципиально нового. В свою очередь последнее обеспечивается реше-

нием поставленных перед индивидом задач. Новизна, оригинальность этих решений, степень сложности решаемых задач, наконец, ценностная составляющая конечного результата, степень его общественного признания – всё это в совокупности создаёт условия для формирования творческих способностей индивида, вовлечённого в образовательный процесс. В этом аспекте задача образования и заключается в том, чтобы всемерно способствовать развитию творческих способностей, их модернизации и трансформации с учётом вновь возникающих задач.

Лишь принимая во внимание основополагающие характеристики человека как существа, нацеленного во что бы то ни стало отличаться от других, стремящегося к выходу на новый уровень своего бытия (минимально доступный остальным), мы можем в итоге прийти к новаторской модели креативной педагогики. Она в максимальной мере соответствует предъявляемым к педагогической науке требованиям, связанным с модернизацией современного российского общества. Категориальный аппарат креативной педагогики включает в себя как общепедагогические категории, так и уникальную, особую категорию – **творчество**, которую не следует путать с понятием креативности. В совокупности этот категориальный осто́в креативной педагогики обеспечивает тот мировоззренческий и методологический потенциал, который в своём развитии способен сделать креативную педагогику наиболее значимой составляющей современного педагогического процесса.

Креативный процесс даёт выход за пределы алгоритмической последовательности совершения неких действий. Он предполагает наличие эвристического компонента, творческого озарения, которое в свою очередь обусловлено способностью и возможностью ученика творчески абстрагироваться от решения сиюминутных, утилитаристски ориентированных задач. Следует иметь в виду, что всякая педагогическая практика обладает тем или иным коэффициентом креативности. Тем не менее вряд ли будет большим преувеличением

утверждать, что проблемное, развивающее обучение содержит максимально выраженный креативный компонент. Имеет смысл остановиться более подробно на тех ключевых характеристиках проблемного обучения, которые в наибольшей степени выявляет отмеченный выше признак.

Итак, ядром проблемного обучения, несомненно, является **проблемная ситуация** – т.е. некое искусственно созданное затруднение, возникающее тогда, когда обучаемый не может или не в состоянии объяснить то или иное явление, факт или процесс, не может достичь цели наличествующими способами. В проблемном обучении мы имеем дело с такой ситуацией, которая вызывает к жизни потребность в мобилизации творческих сил человека, а не только наличествующих в нём элементарных навыков. Всё это делает возможным выделение различных видов проблемного обучения в соответствии с видами творчества. Первый вид – это теоретическое творчество, которое предполагает высокую степень абстрагирования, поиска, открытия некоего закона, алгоритма или принципа. Второй – это практическое творчество, т.е. поиски применения известного знания в новой ситуации. Третий вид коррелирует с художественным творчеством, где доминантой отражения действительности является воображение. Проблемное обучение, и это очевидно, имеет деятельностную природу. В процессе его реализации в значительной мере знания передаются не столько в готовом виде, сколько самостоятельно приобретаются в результате деятельности обучаемого.

Проблемное обучение, ставящее целью развитие эвристических навыков индивида, в качестве приоритетного выделяет третий подход. Деятельностная составляющая креативного процесса, который имеет существенное значение для исследуемого нами раздела педагогики, включает в себя как усвоение способов умственной и практической деятельности, так и развития высокого коэффициента самостоятельности обучаемого, его творческих способностей, возвращения творческого потенциала для при-

менения полученных знаний и, наконец, накопления опыта творческой деятельности. Не случайно классики отечественной педагогики и психологии А.К. Леонтьев и Л.С. Выготский неоднократно подчёркивали, что задача развития творческого мышления заключается в том, чтобы не просто давать знания, а учить умению ими пользоваться.

В рамках развития проблемного обучения в настоящее время особую популярность приобретает так называемое **контекстное обучение**. Суть его заключается в погружении обучаемого в искусственно созданную ситуацию, в которой элементы его будущей профессиональной деятельности моделируются с помощью всех наличествующих дидактических средств, форм и методов (один из ключевых – деловая игра). В результате синтеза этих элементов креативной педагогики, положений контекстного и проблемного обучения возник новый вид технологии, которую можно назвать **проблемно-контекстным обучением**. Цель и функция данной технологии – усвоение профессиональных навыков ситуативного мышления, элементов технического творчества, а также коммуникативного общения. В качестве главенствующих форм усвоения этих навыков выступают деловые игры, начальные этапы учебно-исследовательской деятельности, разнообразные виды коллективного творчества. Основные методы обучения – анализ текста, чертежей, графиков, схем, умение читать технологические карты и, конечно, применять компьютерные технологии и программы.

Очевидно, что оценка категорий, входящих в контекст формирующейся дисциплины «креативная педагогика», может быть самой различной. Иными словами, восприятие обучаемого как целостного существа, ориентированного на реализацию своего творческого потенциала в контексте социальной практики, – вот что должно, с нашей точки зрения, быть доминантой в развитии креативной педагогики вне зависимости от тех методов и форм педагогической деятельности, которые она исповедует. И тем не менее стоит ещё раз подчеркнуть важность оценки теоретического фундамента данной

дисциплины, той матрицы, в рамках которой реализуются практические методы и формы обучения.

Анализ категориального аппарата креативной педагогики особенно актуален в связи с проблемами, связанными с образованием школьников начальных классов.

Креативность, без сомнения, выступает в качестве интегрального явления, в котором взаимосвязаны различные психические и социальные аспекты, которые оказываются значимыми уже в самом раннем детском возрасте. Наиболее характерны для младшего школьного возраста следующие **показатели креативности**: творческая мотивация, повышенная эмоциональная восприимчивость, познавательная активность, оригинальность, диверсифицированная модель мышления, вариативность, а также чувство юмора и независимость.

Весьма положительное воздействие на формирование креативности у младших школьников может оказать получившая «второе дыхание» концепция советского учёного-изобретателя, писателя Г.С. Альтшуллера (1926–1998) [1; 2]. Опираясь на его теоретические разработки, **базовыми характеристиками** обучающихся (в том числе и младших школьников) должны стать:

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

- умение осуществлять учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации;

- понимание причин успеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать в ситуациях её неуспеха;

- использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов;

- активное использование речевых средств, информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач;

- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интер-

нет), сбора, обработки, анализа, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета;

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров; умение строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

- овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

- готовность слушать собеседника и вести диалог, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, умение излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Использование этих установок позволяет сформировать определённый стиль мышления, направленный на самостоятельную генерацию знаний, а также определённый набор умений видеть проблему и искать пути её оптимального решения, выделять закономерности исследуемого явления, а также формировать установку на использование информации для решения поставленной задачи. Всё это в совокупности подчинено мировоззренческой задаче формирования у младших школьников такого восприятия жизни, когда последняя воспринимается как динамический процесс, в котором постоянно возникают потребности в решении насущных задач и, как следствие, в поиске оптимальных вариантов их разрешения.

Методологическая установка Альтшуллера в связи с формированием навыков креативного мышления предполагает диалектическое взаимодействие таких компонентов, как творческое мышление, творческое воображение, а также умение планировать работу, освоение навыков обработки необходимой информации, повышение работоспособности, развивающей рефлексивные способности младших школьников. Обучение младших школьников строится на обще- и частнодидактических прин-

ципах, которые сводятся к научности, систематичности, наглядности исследуемой проблемы, к эмоциональному сотрудничеству ученика и учителя.

С нашей точки зрения, важнейшим условием, необходимым для формирования креативных подходов и установок младших школьников, является наличие развивающей среды, создание благоприятной для креативной деятельности психологической атмосферы, а также взаимодействие педагога и ученика, с одной стороны, и педагога и родителей – с другой. В конечном итоге искомый результат – это личностное развитие младших школьников, возрастание степени мотивации в решении тех или иных задач, повышение коэффициента эмоциональности и вовлечённости в процесс обучения, познавательная активность и, наконец, – творческая реализация всех участников образовательного процесса.

Таким образом, можно сказать, что разработка категориального аппарата креативной педагогики как одной из наиболее перспективных дисциплин в рамках современной педагогической науки, несомненно, должна быть сопряжена с практическим применением тех теоретических знаний, которые уже накоплены в данной области. Не стоит опасаться прагматической составляющей этого процесса. В тех условиях, в которых находится современная российская школа в связи с модернизацией образовательного процесса в целом, прагматизм и даже утилитаризм в использовании тех или иных теоретических установок, особенно в части, касающейся понимания творческого процесса и креативности, мировоззренческих основ формирования последней, а также взаимодействия различных методик формирования креативного мышления, в конце концов, подчинено достижению главной цели – формированию современного типа мышления, пригодного для решения самых сложных социально значимых задач. При этом нужно иметь в виду, что формирование креативного сознания происходит на самых ранних этапах развития образовательного процесса, т.е. в среде младших школьников. Именно тогда закладываются основы творческого мышления.

Любая теоретическая модель останется идеальной конструкцией, если не будет проверена в рамках практической деятельности, поскольку, как известно, практика является подлинным критерием истины. Это полезно помнить, если учитывать, что современная педагогическая наука в России (как и вообще в мире), образовательный процесс больше не имеют возможности для избыточного теоретизирования. Решение стоящих перед российским обществом задач требует от школы на всех уровнях образовательного процесса, начиная с обучения младших школьников, высокой степени динамизма. В этом смысле оценка категориального аппарата креативной педагогики, с нашей точки зрения, помогает лучше понять те требования, которые необходимо применять к образовательному процессу, и прежде всего на ранних его этапах – в младшей школе, без учёта которых невозможно динамичное развитие современной российской школы.

Литература

1. *Альтшуллер, Г.С.* Как стать гением : Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994.
2. *Альтшуллер, Г.С.* Найти идею : Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М. : Альпина Паблишер, 2013.
3. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2013. – 4 января.
4. *Михайлов, Ф.Т.* Воспитание / Ф.Т. Михайлов // Новая философская энциклопедия ; в 4-х т. – М. : Мысль, 2010. – Т. 1.
5. *Милль, Дж. С.* Речь об университетском воспитании / Дж. С. Милль. – Пер. с англ. М.А. Антоновича. – СПб. : Русская кн. торговля, 1867.
6. *Левицкая, И.Б.* Развитие креативности школьников / И.Б. Левицкая, С.К. Турчак. – М. : Педагогика, 2007.
7. Креативная педагогика : Методология, теория, практика. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012.

Татьяна Алексеевна Креславская – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения Тверского государственного университета, г. Тверь.