

## Содержание

Раздел 1. Методические рекомендации по изучению учебной дисциплины .....	3
Раздел 2. Курс лекций по учебной дисциплине.....	6
Лекция 1. Становление педагогики творчества как науки .....	6
Лекция 2. Роль учреждений дополнительного образования в творческом развитии ребенка.....	15
Лекция 3. Концептуальные основы педагогики творчества.....	24
Лекция 4. Категория «творчество» в образовании .....	36
Практическое занятие 1. Понятие «творчество». Творческая личность .....	45
Практическое занятие 2. Понятие «креативность».....	55
Практическое занятие 3. Концепция одаренности. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в УДО.....	65
Практическое занятие 4. Методики диагностики одаренности.....	76
Практическое занятие 5. Критерии оценки и показатели уровня творческого развития личности .....	86
Раздел 3. Содержание и форма (матрица) контрольной работы .....	123
Раздел 4. Список литературы.....	124



# Раздел 1

## Методические рекомендации по изучению учебной дисциплины

**Уважаемый обучающийся — ПЕДАГОГ!** Автор-составитель данного учебного пособия обращается к человеку, который не останавливается в собственном развитии, а, следовательно, Вы обладаете уникальными способностями в постоянном совершенствовании.

Поистине, этот творческий путь доступен не всякому, а только тем, кто ставит перед собой **важные** задачи:

- *амбициозные* в профессии,
- *духовные* в личностном становлении,
- *взаимно обогащающие* в любви,
- *обоюдно поддерживающие* в семье,
- *нравственно состоявшиеся* в детях,
- и ДРУГИЕ, которые Вы можете самостоятельно **продолжить**.

Предлагает Вам освоить основы педагогической профессии в контексте «педагогике духовности», выбрав собственную модель и добиваться успеха!

**Методические рекомендации** по изучению дисциплины:

1. Целесообразно **ознакомиться** с текстом лекций.
2. При необходимости **обратиться** за помощью к тьютору и/или к лектору, консультанту по данной учебной дисциплине.
3. **Выполнить** контрольную работу, формат и задание по которой Вы найдете на страницах учебного пособия.
4. **Обязательно** отчитаться по *данной контрольной работе*, оценка по которой станет необходимым условием для Вашей **аттестации** по учебной дисциплине.

## **Раздел 2**

### **Курс лекций по учебной дисциплине**

#### **Лекция 1**

#### **Становление педагогики творчества как науки**

Изобретать, осваивать новое, быть открытыми и способными, выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, — такими качествами должны овладевать сегодняшние школьники в целях опережающего развития общества, указывает Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Развитие представлений о творчестве как реальном и значимом факторе образования, придающем ему смысл, нацеливающим на обеспечение личностной самореализации ребенка, интеграцию детей и взрослых в общественно полезной деятельности, становится в данной связи особо актуальным.

Важное значение творчество приобретает в условиях изменений общественной жизни, ведь именно в процессе творчества возникают новые идеи, преодолеваются стереотипы, вырабатываются новые подходы к организации жизни. С этим связан выход таких важных государственных актов, как Указ Президента РФ от 6 апреля 2006 года № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи», Постановление Правительства РФ от 27 мая 2006 г. «О премиях для поддержки талантливой молодежи», проекты «Государственная поддержка способной и талантливой молодежи», «Молодежь России» нацелены на воспитание инициативных, предприимчивых людей.

На сегодня накоплен мощный пласт эмпирических фактов и практического опыта по феноменологии творчества, подводящий к осмыслению его социализирующей роли в развитии ребенка. Различные аспекты творческого развития личности исследовали многие отечественные ученые. Философскую сторону проблемы раскрыли В. С. Библер, Л. П. Буева, Т. П. Воронина, В. М. Димов, Л. А. Микешина, Ф. Т. Михайлов и другие. Творческая преобразующая деятельность в единстве

с трансляцией культурных ценностей рассмотрена в работах А. И. Арнольдова, Ю. Н. Давыдова, М. С. Кагана, Э. С. Маркаряна, В. М. Межуева и других исследователей. Личностно ориентированное образование представлено в трудах Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, Ю. Н. Кулюткина, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др., взаимодействия учащихся и учителей в образовательном процессе Л. В. Байбородовой, С. В. Евтушенко, З. А. Мальковой, М. И. Рожковым и другими учеными.

Психологические основы творческой деятельности разработаны в трудах Л. И. Божович, Д. Б. Богдавленной, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, И. В. Дубровиной, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, И. М. Розет, В. А. Петровского, Я. А. Пономарева, В. Н. Пушкина, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, О. К. Тихомирова, М. Г. Ярошевского, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна, М. Я. Якиманской, П. М. Якобсона. В них определены подходы к выявлению сути творческой самореализации личности в детском и юношеском возрасте.

Развитию творческого потенциала детей в свете гуманистической педагогики посвятили свои труды П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, Я. А. Коменский, А. С. Макаренко, Е. Н. Медынский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, многие другие ученые. За рубежом исследования творческих начал становления личности осуществляются в русле теории креативности как особого направления психологической науки. Ей посвятили свои исследования Г. Андерсон, Д. Аткинсон, Дж. Гетцельс, Б. Гизелин, М. П. Гриффин, Дж. Гилфорд, Э. П. Торренс и другие ученые.

Различным аспектам творческого развития детей посвящено значительное число исследовательских работ в современной российской педагогике. Вопросы сотворчества детей и взрослых исследованы И. П. Ивановым, Г. С. Маркиным, подготовки педагогов к творческому развитию детей — Л. К. Веретенниковой, А. Е. Можаром, В. Г. Максимовым, Н. М. Яковлевой. В исследованиях, посвященных проблемам коллективной творческой деятельности (О. С. Газман, И. П. Иванов, В. А. Караковский, О. В. Лишин, А. Н. Лутошкин, С. Д. Поляков, Е. В. Титова, Н. П. Царева и др.), констатируется, что сегодня у учащихся не сформированы важные умения

и навыки, позволяющие им продуктивно взаимодействовать с окружающей средой, сотрудничать, выстраивать коммуникации с разными социальными группами, социальными институтами.

Анализу социализирующего содержания творческой деятельности посвящено гораздо меньше исследований. Концептуальные подходы к разработке социализирующего значения творческой деятельности отражены в трудах В. А. Горского, С. В. Евтушенко, Б. Т. Лихачева, А. В. Мудрика, А. П. Тряпициной, В. П. Ушачева и ряда других исследователей, указавших на то, что усвоение ребенком человеческой культуры не сводится к приобретению отдельных знаний, умений и навыков, что это более глубокий процесс, наряду с развитием специальных способностей требующих качеств, относящихся к направленности личности. Влияние творчества на социализацию детей и юношества проанализировано в диссертациях Д. Н. Абромяна, И. П. Калошиной, О. П. Медведевой, И. А. Масловой, А. З. Рахимова, И. Н. Семенова, В. И. Тютюнника, Т. П. Щербаковой. В них предприняты попытки выявить возрастные закономерности, признаки формирующихся творческих способностей; анализируют продукты творческой деятельности, чтобы вычленить звенья и фазы творческого процесса (Д. Б. Богоявленская, Д. Н. Завалишина, Т. Б. Климин, А. Ю. Козырева, Л. М. Попов, И. М. Розет, В. А. Романец и др.) Рядом исследователей творческая направленность личности связывается с развитием особого типа мышления (Ю. Е. Виноградов, Ю. Н. Кулюткин, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров, Г. С. Сухобская и др.)

Досуг, общение, познание свойственны детям по природе, но исторически российская школа эту функцию в полной мере не реализовывала. Непрерывный процесс передачи в поколениях семейных нравственных ценностей на протяжении веков был главным содержанием народного воспитания, которое по сути своей всегда подразумевало духовное взаимодействие своих участников, при котором в каждом воспитаннике воплощалась частица души воспитателя. В русле народной педагогики дошли до нас древнейшие принципы творческого развития и воспитания. Это принципы **природосообразности, непрерывности, раннего начала, полноты цикла, персонафицированности и персонализации, иерархизированности**

отношений и выводов (когда педагогические взгляды апробируются в массах и поколениях людей), **импровизируемости**, включения в педагогическое творчество самых широких кругов народа, **комплексности** воспитывающих влияний, наконец, тесной связи воспитания со всеми сферами народной жизни, идеалами красоты, добра и правды, в которых воплощались ее гуманистические принципы: осознание необходимости нравственной жизни, духовности, нетерпимость к любым проявлениям аморализма; постоянная работа над собой в целях формирования устойчивого нравственного самосознания и его высшего выражения — совести, не позволяющей отступить от норм нравственности; уважение к людям, стремление к сотрудничеству, скромность и честность, обостренное чувство справедливости; деятельная гуманность, человеколюбие, противостояние злу.

Данные нравственные принципы воплотились в идее организации «школьных товариществ», «детских собраний», которая увлекла передовых людей русского общества. В ней виделась возможность украсить, облегчить жизнь детей, развить их духовные и физические силы; использовать в воспитании различные виды производительного труда; развивать творческие начала. В основу работы, развернутой прогрессивными педагогами, легло создание детских клубов. С. Т. Шацкий поставил вопрос о превращении школы в социально-педагогический центр, в функции которого входит как объективное изучение среды, так и ее влияние на детей<sup>1</sup>.

А К. Н. Вентцель, обращаясь к педагогам писал: «... Культ ребенка — великое преклонение перед развивающеюся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющеюся и принимающею все высшие и высшие формы, это будет систематический, последовательный и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие, чтобы устранить с пути его все то, что ему противодействует, тормозит ему и мешает»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Шацкий С. Т. Работа для будущего: Документальное повествование: Книга для учителя / Сост. Малинин В. И., Фрадкин Ф. А. М.: Просвещение, 1989. С. 270.

<sup>2</sup> Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. трудов. М., 1993. С. 6.

После Октября 1917 года открылась новая страница становления внешкольного (дополнительного) образования детей в России. В 1918 году в Москве открылась станция юных натуралистов; в Петрограде — детская художественная школа для детей Путиловского завода. Внешкольное образование являлось частью культурной революции молодого социалистического государства. Сеть внешкольного образования включила избы-читальни, пункты ликвидации безграмотности, передвижные и постоянные библиотеки, музыкальные и драматические кружки, клубы для взрослых и подростков, народные дома, театры, оркестры и хоры, музеи.

Н. К. Крупская подчеркнула творческую составляющую их деятельности, указывая на то, что воспитание требует знания и анализа окружающей среды, общественных явлений, в ней происходящих, умение понять их значимость, их взаимозависимость, их причины, их положительное или отрицательное значение. Определяя статус внешкольного учреждения, основоположники внешкольного воспитания Н. Н. Крупская, А. В. Луначарский отмечали его специфические особенности: массовый, общедоступный и добровольный характер участия детей в их работе, имеющий общественно полезную направленность; возможность каждому ребенку развивать интересы и способности; дифференцированный возрастной и индивидуальный подход к творческому развитию личности; широкий простор для детской инициативы и самостоятельности; подготовка к сознательной профессиональной деятельности на основе тесной связи с жизнью; органическая связь, согласованность и взаимодействие со школой, комсомольской и пионерской организациями, семьей и общественностью; сочетание массовых, коллективных и индивидуальных форм в зависимости от содержания и характера работы коллектива внешкольного учреждения.

Творческое освоение идей С. Т. Шацкого и А. С. Макаренко в практике массовой отечественной школы привело к реализации межведомственного принципа в воспитании детей уже в предвоенные годы. Уровень упорядоченности целенаправленных усилий ведомств социальной сферы, социальных институтов, достигнутый в этот период, свидетельствовал о формировании основ воспитательной системы, выходящей



за рамки отдельной школы и даже целой образовательной сети. Конечно, ценностные и целевые ориентации такой системы детерминировались тоталитарными началами общественной жизни в целом.

Работа по поиску эффективных средств развития в детях творческих начал не была приостановлена и в годы войны. Уже в 1943 году вышел приказ Наркомпроса РСФСР, предписывавший «восстановить в соответствии с бюджетными ассигнованиями до 1 мая с. г. сеть внешкольных учреждений, закрытых за последние 2 года, создать нормальные условия для их работы...». По праву основоположником теории внешкольного образования можно назвать Е. Н. Медынского. Рассуждая о значении понятия «внешкольное», он отмечал: «Если даже образованием считать только усвоение знаний, то и тогда деление (школьное и внешкольное) явится неправильным, ибо вынесено из школы, а что помимо нее, но во время пребывания в ней эпитет “внешкольное” не только ничего не объясняет, но даже затемняет и является по отношению к слову “образование” совершенно лишним»<sup>3</sup>. Внешкольное образование — всестороннее развитие личности в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении. Особенности внешкольного образования Е. Н. Медынский видит в следующем:

1) большее количество возрастных групп, чем в школе, а интересы и запросы каждой возрастной группы более или менее разнятся друг от друга;

2) дети одного и того же возраста отличаются друг от друга;

3) образовательная подготовка лиц, обращающихся ко внешкольному образованию, тоже сильно разнится;

4) «внешкольник» (библиотекарь, лектор, режиссер народного театра и т. д.) имеет дело с большей группой населения;

5) подлежащие воздействию лица меняются;

---

<sup>3</sup> Медынский Е. Н. Внешкольное образование в РСФСР. Стат. упр. и стат. отд. Наркомпроса. Изд. 2-е., М., «Красная Новь», 1923. С. 60.

б) разнятся запросы к внешкольному образованию: художественному, общеобразовательного характера, прикладного знания.

В середине 50-х — 60-х годов в педагогических исследованиях начали формироваться представления об уникальности, творческой активности формирующейся личности, о целостном педагогическом процессе, ориентированном не только на «рациональную сторону», но и на внутренний мир личности ребенка, развитие духовных сил и возможностей, эмоциональной и потребностно-мотивационной сферы. Этот период дал толчок коммунарским объединениям, агитбригадам, развитию клубов и сводных пионерских дружин по месту жительства. На Дома пионеров были возложены функции координации и оценки деятельности пионерских коллективов, обучения пионерско-комсомольского актива и вожатых. В их обязанности входила методическая помощь пионерским дружинам и комсомольским организациям<sup>4</sup>.

Готовность бескорыстно дарить радость людям — вот что важно было получить от воспитанников в ту эпоху. И ключ к решению этой задачи — прогрессивные педагоги, заинтересованные в творчестве детей и взрослых. Господствовавшую «педагогику требований», официально использовавшую принуждение как метод воздействия на детей, истинный педагог-гуманист, принять не мог и положил начало открытой атаке на авторитарную педагогику, которую развернули и продолжили в 70-х годах сторонники «коммунарской методики» в воспитании, отраженной в работах И. П. Иванова, В. А. Караковского, О. С. Газмана, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой и многих других теоретиков и практиков воспитания. Коллективная творческая деятельность, базирующаяся на принципах добровольности, бескорыстия и сотрудничества, стала сердцевинной этой методики и до сих пор остается наиболее популярной во всех гуманистически ориентированных воспитательных системах нашей страны.

Преобладающими направлениями деятельности внешкольных учреждений в 70–80 годы следует назвать: исследо-

---

<sup>4</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, том I. 1993. С. 152.

вательскую и рационализаторскую деятельность; общественно-полезную деятельность детей; подготовку к службе в армии; работу с педагогически запущенными детьми; художественно-творческую деятельность; прикладное и художественное творчество; спорт, туризм, оздоровительные программы; подготовку пионерского актива всех категорий; работу с пионерскими вожатыми и др.

Открытость учреждений дополнительного образования детей как социально-педагогических институтов проявляется в их доступности для детей с различным интеллектуальным уровнем — одаренных и имеющих проблемы в развитии, детей-инвалидов и с отклонениями в поведении. Их посещают дети из разных слоев общества, так как они оказывают довольно широкий спектр образовательных, досуговых, информационных, оздоровительных и других услуг на платной и бесплатной основе. Детям из малообеспеченных семей они позволяют получать дополнительное образование на бесплатной основе, обеспечивая их социальную защиту.

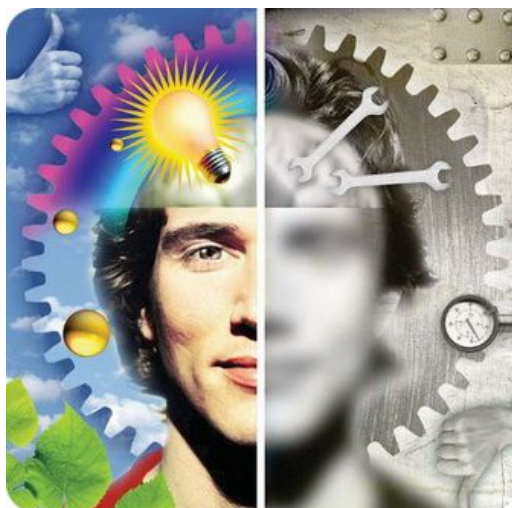
Слово творчество вошло в названия учреждений дополнительного образования детей: дом творчества, центр творчества, определяя тем самым предмет их основной деятельности. Сегодня дополнительное образование представляет собой единство познания, творчества и общения детей и взрослых, в основе которого лежит любознательность, свободный поиск пути к мастерству и постижению смысла жизни. Оно призвано обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей. Отсутствие принуждения, свобода выбора занятий делает учреждения дополнительного образования привлекательными для любого возраста<sup>5</sup>.

Уровни педагогического творчества имеют место быть, и принято выделять пять основных. Первый называется **информационно-воспроизводящим**. Подразумевается применение в решении профессиональных задач опыта, полученного и перенятого от других преподавателем в ходе своей деятельности.

---

<sup>5</sup> Бруднов А. К. Проблемы становления и развития системы дополнительного образования. Воспитание школьников, 1996, № 4, С. 2–5.

Второй уровень называется **адаптивно-прогностическим**. Заключается в умении педагога трансформировать известные ему данные и информацию, выбирать методики, способы, методы взаимодействия со школьниками/студентами, и принятие во внимание их специфических личностных особенностей. Третий уровень известен, как **рационализаторский**. Преподаватель, соответствующий ему, проявляет свой уникальный опыт, умение решать нестандартные задачи, искать оптимальные решения. И в его деятельности явно наблюдается некая неповторимость и индивидуальность. Четвертый уровень называется **научно-исследовательским**. Заключается в способностях педагога обозначать концептуальную основу личностного поиска и разрабатывать систему деятельности, опираясь на исследования ее результатов. И, наконец, пятый уровень. Известен как **креативно-прогностический**. Педагоги, соответствующие ему, умеют выдвигать сверхзадачи и решать их обоснованными, нередко собственно разработанными способами. Это преподаватели высшей категории, которые действительно могут изменить и трансформировать систему образования.



## **Лекция 2**

### **Роль учреждений дополнительного образования в творческом развитии ребенка**

В. В. Путин в своей статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России», говоря о системе дополнительного образования детей, отметил, что за последнее время произошел отток из нее значительной части кадровых и финансовых ресурсов. Посещаемость кружков и секций уменьшилась и в настоящее время охватывает только половину школьников, причем только четвертая часть из них занимается на бесплатной основе. В. В. Путин предложил вернуть систему дополнительного образования в сферу ответственности государства — на региональный уровень, оказывая при необходимости поддержку из федерального бюджета. Оплату педагогов дополнительного образования необходимо поэтапно довести до уровня зарплаты учителей общеобразовательной школы. В результате принимаемых мер к 2018 году увеличится доля школьников, вовлеченных в дополнительные программы, до 70–75 %, в том числе не менее 50 % — на бесплатной основе.

Меры, принимаемые государством по развитию системы дополнительного образования, нашли свое отражение в Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Согласно Указу Правительству Российской Федерации поручено обеспечить достижение следующих показателей в области образования: увеличение к 2020 году числа детей в возрасте от 5 до 18 лет, обучающихся по дополнительным образовательным программам, в общей численности детей этого возраста до 70–75 %, предусмотрев, что 50 % из них должны обучаться за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, а также подготовить предложения о передаче субъектам Российской Федерации полномочий по предоставлению дополнительного образования детям, предусмотрев при необходимости софинансирование реализации названных полномочий за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

Так же, как и школа, система дополнительного образования призвана быть личностно-ориентированной и гуманистичной. Однако отличие дополнительного образования детей от школьного состоит в основном в интенсивности и глубине постижения заинтересовавшего ребенка явления (В. А. Горский, 1972). В школьном среднем образовании учащиеся узнают «понемногу о многом». Во внешкольных учреждениях дополнительного образования учащиеся постигают то или иное явление с глубиной и интенсивностью, которые возможны при работе заинтересованного человека («все о многом»)<sup>6</sup>.

На эту особенность сферы дополнительного образования обращают внимание исследователи. Учреждения дополнительного образования реализуют разные направления творческой деятельности: физкультурно-спортивная работа, реализация воспитательных функций свободного времени, внеурочная познавательная деятельность, сохранение нравственного здоровья, ориентация подростков на личностные достижения в учреждении дополнительного образования детей, взаимодействия семьи и учреждения дополнительного образования детей, социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей и др.

Аспекты социально-профессиональной направленности дополнительного образования рассматриваются в докторской диссертации С. В. Сальцевой. Она отмечает, что деятельность учреждений дополнительного образования приближена к реальной жизни социальной микросреды и позволяет расширить пространство социального взаимодействия человека с окружающим миром<sup>7</sup>.

В диссертации «Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема» Скачкова А. В. дано следующее определение дополнительному образованию. Это — специфическая органическая часть системы общего и профессионального образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях разви-

---

<sup>6</sup> Принципы обновления программного обеспечения в учреждениях дополнительного образования. Санкт-Петербург, 1995. С. 111.

<sup>7</sup> Сальцева С. В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования. Автореф. дис. д-ра пед. наук. М., 1996. С. 35.

вающей среды, представляющая детям интеллектуальные, психологические, образовательные, развивающие и другие услуги на основе свободного выбора и самоопределения<sup>8</sup>.

Е. Б. Евладова и Л. А. Николаева в методических рекомендациях «Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях» рассмотрели возможности развития системы дополнительного образования на федеральном, региональном и школьном уровнях, определили специфику дополнительного образования в общеобразовательном учреждении, обобщили формы организации дополнительного образования в школе<sup>9</sup>.

Творческое развитие воспитанников становится наиболее изучаемой проблемой в дополнительном образовании. Модернизация образовательной системы направлена на результат — воспитание и развитие будущего человека, способного к переменам, поискам оптимального пути становления себя как личности самореализующейся и успешной. Тема творческого развития ребенка изучается многоаспектно. С одной стороны, нужен творческий педагог, чтобы передать опыт творческой деятельности ученику, с другой, важна мотивация самого ребенка. Данные вопросы отражены в докторской диссертации С. В. Евтушенко «Педагогическая система воспитания творческой направленности личности школьников в условиях коллективной деятельности».

Возможности образовательного пространства дополнительного образования как среды личностного развития, среды формирования социальной активности, развития в творческой деятельности рассмотрены в современных исследованиях Гасановой С. С., Беляевой Л. А., Дьяковой Л. И., Золотаревой А. В., Кононоговой О. И., Рудой Т. И., Степовой В. С. и др.

Спектр изучаемых аспектов дополнительного образования очень многогранен: образовательное пространство учреждений дополнительного образования рассматривается как среда личностного развития обучающегося (Турик Л. А.), как

---

<sup>8</sup> Скачков А. В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема. Дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1996. С. 189.

<sup>9</sup> Евладова Е. Б., Николаева Л. А. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях. М., 1996. С. 47.

воспитательная система (Е. М. Савина), как среда творческого развития подростка (Медведева О. П., Щербакова Т. П.)

Институтом, инициирующим творческое развитие ребенка, опирающимся на кадры организаторов воспитания, педагогов-профессионалов, способных овладеть педагогикой творчества, имеющим обширную сеть учреждений, способных обеспечить воспитание творческой направленности личности школьников, благотворно влиять на социум, являются учреждения дополнительного образования. Ни в одном государстве мира не создано подобной системы. Частично сохранена система внешкольной работы в Украине, Казахстане, Польше, Германии (восточной). В зарубежных странах данная функция реализуется школой, общественными организациями. Так, на школу, как на центр, способный влиять на развитие цивилизованного общества, указывает программа развития образования в США «Америка: стратегия развития образования».

В соответствии с последней, школа призвана воспитывать достойных и деятельных членов общества, обеспечивать преемственность и дальнейшее развитие культуры за счет творческого вклада в нее новых поколений. В американской high school это обеспечивается за счет множества (свыше 100) предметов по выбору, составляющих почти 60 % учебного времени. Практически у каждого школьника есть не только свой гибкий индивидуальный учебный план, корректируемый в начале каждого семестра, но и индивидуальное расписание, дающее ему большие возможности для самореализации. Педагогами реализуется множество моделей учебно-исследовательской деятельности в образовательной сфере, когда педагоги все больше стали выполнять функции консультантов по «центрам интересов», вокруг которых группируются школьники, работающие по индивидуальным развивающим программам.

Решение задачи развития творческой, самостоятельной личности возложила на школу идущая в течение ряда лет в Японии реформа образования. Она способствовала развитию самостоятельных творческих ассоциаций школьников, лидеры которых составили советы школьного самоуправления, сотрудничающие с администрацией.



Воспитание творческой направленности юных граждан во Франции осуществляется в русле общественного движения «Народ и культура». В стране получили распространение Дома молодежи и культуры, «Центры каникул и досуга», общее руководство которыми осуществляет ассоциация «Педагогическое движение обучения активным методам воспитания» (СЕМЕА). Она обеспечивает предоставление в распоряжение детей художественных салонов, гимнастических залов, игровых и спортивных площадок, бассейнов, библиотек, мастерских и т. п. При поддержке правительства в стране создана сеть детских городков и парков, медиатек, курируемых Министерством народного образования.

В ФРГ творческому развитию детей служат проекты «Город для детей — город для всех» (г. Хертен), проект межведомственной музейно-педагогической системы (г. Гамбург), проект развития общественных разновозрастных театральных коллективов (г. Штутгарт), международный проект «Город как школа — Берлин». Они нацелены на творческое развитие подростков с использованием для этого всех имеющихся в социуме культурных потенциалов. В Швеции сферы образования и культуры консолидировались в вопросах организации детского и семейного досуга, прежде всего в периоды школьных каникул. Принципом и нормой работы учреждений культуры — театров, музеев, выставочных залов, являются здесь координируемые Государственным объединением выставок Швеции творческие благотворительные выезды в городские дворы, в ходе которых даются бесплатные представления, концерты, читаются лекции с демонстрацией киноvideофильмов, музейных экспонатов, репродукций. Необъемлемым элементом музейной педагогики здесь является самостоятельная творческая деятельность детей в специализированных детских секторах музеев и выставок по изготовлению собственных «экспонатов», игры и театрализованные представления, организуемые на их базе.

С 1979 г. городскими властями и общественностью Мюнхена (ФРГ) реализуется проект «Мини-Мюнхен»: все муниципальные службы города включены здесь в работу по созданию «единого образовательного пространства». В общую работу по проекту «Мини-Мюнхен» включены многие общественные

союзы и инициативные группы, взаимодействующие с муниципальными службами на основе социального партнерства. Все они создают своеобразные «поля социализации» (Guekenbiehl, 1979; Gruneisl, Zacharias, 1989), наложение которых способствует появлению общего синергетического эффекта, резко повышающему воспитательного потенциала социума. В Мюнхене для этого сделано многое: превращены в детские игровые площадки городские пустыри, апробированы дворовые каникулярные программы, созданы кино-, видеокомплексы «Мини-Мюнхен», вошли в традицию праздники площадей «Город мастеров» и т. п. Все эти сюжеты стали звеньями большой разновозрастной игры «Город детства».

Феномен дополнительного образования имеет досуговую природу. Он определяется возможностью человека заниматься в свободное время разнообразной деятельностью по своему выбору. Другой сущностный признак — установка дополнительного образования на творческую самореализацию, развитие творческого потенциала личности. Мерой развития ребенка является сам ребенок — рост и становление его сущностных сил, его потребностей, интересов, способностей и ценностных ориентаций, таким образом, дополнительное образование представляет собой индивидуальную траекторию развития ребенка. Поэтому дополнительное образование невозможно измерять системой оценок, для дополнительного образования нужна система отслеживания развития личности ребенка. Приоритет развивающейся личности ребенка реализован в педагогических исследованиях и разработках, ориентированных на поиск средств развития личности, в увлечении практиков ранее не востребованными педагогическими методиками.

Учреждения дополнительного образования стали сегодня важным структурно-функциональным звеном формирования творческой направленности юных граждан России, имеющие для этого благоприятные условия:

- добровольное, на основе интересов и склонностей включение детей в коллективную творческую деятельность;
- лично ориентированный подход, позволяющий детям работать над индивидуальным проектом, выбрав не только содержание, но и уровень сложности деятельности;

— свобода педагогов в выборе содержания образовательных программ и технологий;

— тесное взаимодействие педагогов, детей и родителей<sup>10</sup>.

Анализ этапов становления и развития системы внешкольных учреждений показал, что создание и развитие системы воспитательной деятельности внешкольных учреждений осуществлялось в тесной связи с социально-экономическими условиями и требованиями, предъявленными обществом к воспитанию подрастающего поколения.

Эффективное использование возможностей учреждений дополнительного образования, развитие и обогащение образовательной и воспитательной деятельности детей в различных формах в социальном и природном окружении оказывает положительное воздействие на духовное и физическое их развитие, обогащает социальный опыт и служит развитию творческого потенциала личности<sup>11</sup>. Учреждения дополнительного образования как никакие другие способны на подбор и предложение соответствующих склонностям детей видов деятельности, создание ситуаций успеха, обеспечивающих творческую мотивацию, взаимообогащающее межличностное общение. В силу своей специфики они интегрируют потенциалы многих социальных институтов воспитания; не случайно вокруг них сосредотачивается и работа с детьми по месту жительства. Особенно характерно это для крупных городов России, таких как: Санкт-Петербург, Белгород, Воронеж, Омск, Самара, Екатеринбург, Оренбург, Челябинск. Анализируя опыт областных и городских Домов творчества, которые реализуют научно-методическую, исследовательскую, образовательную, досуговую функции дополнительного образования, можно утверждать, что особая роль и место творчества в развитии личности и детского коллектива, явно недооценивается. В дополнительном образовании имеют место противоречия, снижающие его эффективность. В частности:

---

<sup>10</sup> Бруднов А. К. Стратегия развития дополнительного образования детей в Российской Федерации в 1993–1996 гг. / и до 2000 г./ . Воспитание школьников, 1994, № 1. С. 19.

<sup>11</sup> Коваль М. Б. и Ковшарь Н. А. Работа дворцов и домов пионеров и школьников (1957–1971). М., 1971. С. 5.

— учреждение дополнительного образования, пытаюсь перейти на инновационный режим, не могут обеспечить системные начала в работе с детьми и педагогами;

— разновозрастные творческие объединения не стали структурно-функциональной основой процесса развития творческой направленности личности, в их деятельности нередко нарушается принцип свободного самоопределения и самореализации воспитанников;

— педагоги дополнительного образования не опираются пока на знание факторов и объективных критериев формирования творческой направленности личности, не занимают новаторскую позицию в организации данного процесса;

— не обеспечивается социальная ориентированность коллективной творческой деятельности в учреждениях дополнительного образования. Социально-педагогические возможности различных видов творческой деятельности, в которые включаются дети в рамках учреждения дополнительного образования детей базируются на том, что они: связаны с удовлетворением исключительно важных для детей социальных, материальных и духовных потребностей; являются полноценными носителями ценностей, зафиксированных и определенных в целях, содержании деятельности, а также в социальных ролях, нормах, правилах поведения; ведут их к более глубокой личностной интериоризации, способны в силу своей значимости корректировать поведение детей в соответствии с общепринятыми социальными нормами и ценностными ориентациями.

Характерна в данной связи деятельность коллектива Дворца творчества Детей и молодежи Ростова-на-Дону. Действующая на его базе Донская Академия наук юных исследователей (ДАНЮИ) — научный центр по формированию у старшеклассников интереса к изучению основ наук и привлечению их к научно-практической деятельности. Более 1000 человек ежегодно принимают участие в работе 40 секций Академии, представленных естественнонаучными, гуманитарными и общественными дисциплинами. В составе жюри секций — 120 ученых. В спектре программ Дворца творчества: «Молодые ученые России», «Юный археолог», «Юный химик», «Фольклор, диалект и традиционная культура Дона», «Мир со-

циальных наук», «Поликультурная история», «Юные патриоты России», «Школа светофорных наук», «Защитники морских рубежей», «Эрудит Дона», программа клубов юных журналистов «Петит», «ЮНЭК», «Юный медик» «Траектория», «Юный летчик», «Юный моряк», интеллектуального клуба старшеклассников «Что? Где? Когда?», городских школ «Шаг в математику», «Шаг в физику», «Молодежной школы интеллектуальной истории», «Школы молодого политика и другие. Все эти программы являются программами различного уровня сложности и направлены на формирование мотивации к познанию и творчеству, деятельности, мировоззрения, новаторской позиции. Их дополняют летние практики в профильных лагерях «Юный моряк», «Юный летчик», «Юный археолог», «Юный Эколог», программа лагеря лидеров детских и молодежных объединений «Успех», летней школы одаренных и талантливых детей «Надежда», участниками которой являются победители и призеры районных, городских и областных этапов Всероссийской предметной олимпиады школьников, Донской академии наук юных исследователей.

На федеральном уровне более 2-х лет назад создан образовательный центр «Сириус»<sup>12</sup>, который призван раскрыть потенциал одаренных детей и помочь им добиться новых побед в различных областях науки, искусства и спорта. Лагерь предлагает детям оригинальные программы обучения, способствующие гармоничному развитию молодых людей. Главная идея «Сириуса» в том, что каждый ребенок уникален: он обладает своими талантами и увлечениями, определенным способом мышления и получения знаний.

---

<sup>12</sup> Лучший лагерь России для одаренных детей или Образовательный центр «Сириус» <https://alltravelkids.ru/lager-dlya-odarenykh-detej-sirius.html>.

### Лекция 3

## Концептуальные основы педагогики творчества

Для российской педагогики идеи гуманистически ориентированного воспитания традиционны. Они выкристаллизовались в недрах народной педагогической культуры, обеспечивавшей быстрые темпы социализации детей за счет участия в ней каждого члена общества, нашли отражение в памятниках отечественной педагогической мысли, трудах Д. И. Фонвизина, Н. И. Новикова, других просветителей. Это была не простая проекция гуманистических идей в отечественное образование, но дальнейшее их обогащение и развитие. На неразрывность принципов гуманизма и народной педагогической культуры обращали внимание Д. И. Писарев, А. И. Герцен, К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой.

Каждый из них глубоко проникся идеями народной педагогики, нашел наиболее близкие себе из них, но общее, что их всех объединяло, это было ясное понимание народной педагогики как педагогики свободы и любви, тесно связанной с жизнью народа и полным понимании между педагогом и ребенком. Эта идея пронизывает труд К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания», особенно в части, касающейся взаимообусловленности образования и социальной среды, образовательных учреждений, открытых окружающему социуму, организующих воспитание, обучение и жизнедеятельность детей в тесной взаимосвязи со средой обитания. Он одним из первых призвал педагогов к осуществлению системного подхода к этому процессу. Так, в предисловии к «Педагогической антропологии» он формулирует мысль о необходимости постоянно изучать и сопоставлять факты с тем, чтобы «осветив один факт другим, составить из всех удобообозреть систему, которую без больших трудов мог бы усвоить каждый педагог-практик, и тем избежать односторонностей, нигде столь не вредных, как в практическом деле воспитания»<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собр. соч. в 10 т. М.-Л., 1950. т. 8. С. 29.

«Вопрос не в том, как воспитывать, а в том, как жить», — так выразил остроту воспитания в антигуманном обществе Л. Н. Толстой. «Родившись, человек представляет собой первообраз красоты, добра и правды», поэтому, как считал Л. Н. Толстой, воспитывать его в традиционном смысле просто невозможно. Ему лишь надо предоставлять материал, для творческой переработки и самовыражения. Подбирать же такой материал надо лишь с учетом его насущных потребностей и интересов. «Критериум педагогики только один — свобода», — так вслед за другими великими гуманистами провозглашал он принципы свободного воспитания. Воспитательные системы Яснополянской школы, школы князя и княгини Тенишевых, «свободные школы» К. Н. Вентцеля, Н. В. Чехова, С. Т. Шацкого исходили из понимания педагогического процесса как духовного взаимодействия его участников. Внешние формы организации совместной деятельности уходили подчас на второй план, играли вспомогательную роль.

Представляют интерес, в частности, концептуальные подходы к организации «свободного воспитания», разработанные К. Н. Вентцелем. Особенно актуальными являются на наш взгляд, его идеи развития творческой личности, превращения ребенка в субъект воспитания, «содействия всеми возможными средствами своим воспитанникам к выработке из самих себя бескорыстных работников на пользу своего народа и человечества... способных к дружной совместной работе». Сегодня просто обязывает по-новому проанализировать себя идея Вентцеля о «собственном сдвиге» ребенка к гуманистическим ценностям в процессе самовоспитания, своеобразного «катарсиса» на пути к идеалу.

В начале XX века сторонники свободного воспитания выделяли ряд его признаков: освобождение творческих сил в ребенке (К. Н. Вентцель); поощрение детей быть свободными (Н. Мак-Менн); свободное взаимодействие учителя и ученика с сохранением свободы за той и другой стороной (Н. В. Чехов); разнообразие занятий и свобода выбора (Э. Кросби); воспитатель идет навстречу работе самой природы ребенка, помогает ей, понимает ее (М. Ключковский). Краеугольный камень в до-революционной педагогике по проблеме гуманистической

ориентации воспитания своими «Сумерками просвещения» заложил В. В. Розанов. «Сегодня школа предъявляет требования уму, а не к нравственности», — пишет он, — «Школа должна жить здесь и теперь; в каждый момент вся полнота ее сил должна быть отдана вот этому текущему моменту, вся полнота забот — вот этим частным нуждам, этим маленьким лицам, которые ожидают этих забот».

Глобальное звучание идеи открытого, общественного характера воспитания человека получила в русле учения В. И. Вернадского о соучастии каждого в «сотворении ноосферы», при котором творчество направляется не только «вовнутрь» — на самопознание и созидание своего Я, но и «вовне» — на преобразование мира, поиск новых идей, обогащающих общество.

В опыте С. Т. Шацкого школа была нацелена на то, чтобы вносить в жизнь свою лепту, изменять жизнь к лучшему. Этой задаче служили его «форпосты культуры». Особые школьные бюро по изучению края, включавшие ребят в поисковую работу, социальное проектирование и творчество. Все сферы образования, урочная и внеурочная работа соединялись при этом в единое целое, что обеспечивало формирование творческой личности<sup>14</sup>.

Огромное значение имело для судеб гуманистического воспитания творчество В. А. Сухомлинского. «Дети должны жить в мире красоты, игр, сказок, музыки, рисунка, фантазии, творчества», — писал он в своей знаменитой книге «Сердце отдаю детям». Выделяя в качестве приоритетного направления гражданско-патриотическое воспитание, он сделал вывод о том, что учить чувствовать — самое трудное, что есть в этой деятельности. Формирование возвышенных чувств — главный смысл и результат воспитания по Сухомлинскому. От родного и близкого — к общему и далекому вел он своих воспитанников. Готовность бескорыстно дарить радость людям — вот что было ему важно получить от учеников в процессе воспитания.

---

<sup>14</sup> Шацкий С. Т. Работа для будущего: Документальное повествование: Книга для учителя / Сост. Малинин В. И., Фрадкин Ф. А. М.: Просвещение, 1989. 270 с.



Ключом к решению этой задачи Сухомлинский видел в коллективном заинтересованном творчестве детей и взрослых<sup>15</sup>.

Культурологическая доминанта находит отражение в ряде современных теорий и концепций образования. Например, теория личностно-ориентированного образования культурологического типа, концепция «Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности» (Е. В. Бондаревская), концепция социального воспитания учащихся (Б. П. Битинас и В. Г. Бочарова), концепция «Обоснование новых целей и задач воспитания...» О. С. Газмана, «Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе» З. А. Мальковой, Л. И. Новиковой, «Структура целостной системы воспитания» И. П. Иванова, Концепция самоорганизуемой педагогической деятельности С. В. Кульневича, «Педагогика творчества» С. В. Евтушенко и других.

Е. В. Бондаревская, в качестве глобальной цели современного образования, рассматривает человека культуры и нравственности. Человек культуры — свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. Педагогические аспекты этого состоят в воспитании у учащихся таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, самоуважения, самостоятельность и т. д. Человек культуры — гуманная (гуманизированная) личность. Е. В. Бондаревская рассматривает образование как процесс, который не «надстраивается», не «встраивается» в культуру, не является рядоположным ей, а сам осуществляется как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы жизнедеятельности его участников<sup>16</sup>. Собственная активность личности как субъекта и соавтора воспитательного процесса является основным механизмом этого процесса.

Особое внимание было уделено идее базовой культуры личности как основы воспитанности и творческого самоопределения ребенка в социуме, которая была выдвинута в

---

<sup>15</sup> Сухомлинский В. А. Сердце отдано детям. 8-е изд. Киев: Рад. школа, 1984. С. 288.

<sup>16</sup> Бондаревская Е. В. К вопросу о становлении национального типа образования в постсоветской России // Совр. школа как личностно-ориентированная образовательная система. Ростов н/Д: РГПУ, 2001. С. 6.

«Обосновании новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы» коллективом исследователей под руководством О. С. Газмана. Объясняя, почему он остановился именно на этом понятии, О. С. Газман писал, что именно в культуре (вернее, в ее отсутствии) концентрируются во многом наши упущения в воспитании, а во-вторых, базовая культура есть некоторая целостность, включающая в себя минимальное, а точнее — оптимальное наличие свойств, качеств, ориентации личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой<sup>17</sup>.

В понятие базовой культуры личности им была заложена характеристика определенного воспитательного стандарта, минимума. Несмотря на то, что попытки стандартизации воспитательного процесса не пользуются особой популярностью у педагогической общественности, на наш взгляд, они несут в себе значительный конструктивный заряд прежде всего с точки зрения объединения вокруг единых примерных стандартов различных социальных институтов, осуществляющих воспитание.

Приоритетные направления базовой культуры О. С. Газман соотносит с фундаментальными общечеловеческими ценностями, выделяя культуру жизненного самоопределения, культуру семейных отношений, культуру труда, политическую и правовую культуру, интеллектуальную, нравственную и культуру общения, экологическую, художественную и физическую культуру; центральным звеном базовой культуры личности видится им культура жизненного самоопределения, подразумевающая формирование отношений воспитанника к обществу, государству, Отечеству.

В восхождении к истокам культуры, развитию способности жить и строить жизнь, достойную человека, видит суть воспитания Н. Е. Щуркова. Она обращает внимание педагогов на три поэтапных результата, достигаемых при этом, — знание, умение и отношение. Последнее выступает как социально-психологическое образование, возвышающее человека до личности. Именно в отношении и через отношение он проявляет

---

<sup>17</sup> Газман О. С. Общественное гражданское воспитание: взгляд в будущее / Советская педагогика. 1990. №7. С. 38–44.

себя как личность и существует в качестве личности. Решающим фактором воспитания представляется Н. Е. Щурковой социально богатая среда, — именно посредством ее обеспечивается развитие личности, способной строить достойную человека жизнь. Границами такой среды видятся очеловеченные предметно-пространственное, социально-поведенческое, событийное и информационное поля, влияющие на формирующуюся личность<sup>18</sup>.

Так как нас особо интересовали системные представления о процессе творческого развития ребенка, мы обратились к теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.) Л. И. Новикова сформулировала следующие признаки гуманистической воспитательной системы: наличие собственной концепции, принятой педагогами и детьми; здоровый образ жизни коллектива; ориентация на общечеловеческие ценности; событийный характер больших коллективных дел; наличие «зон свободного развития»; оформление школы по принципу «и стены воспитывают»; входящая в систему часть освоенной среды; разумное разрешение возникающих конфликтов за счет внутренних сил; гуманистический характер межличностных отношений детей и взрослых: взаимное доверие, доброжелательность в коллективе учреждения; стремление помочь; чувство принадлежности к коллективу учреждения, ощущение защищенности и комфорта<sup>19</sup>.

Целевое назначение творческой деятельности — осуществить передачу совокупности социальных идей, знаний, ценностей, нормативов, поисковых и творческих навыков и в соответствии с этим организовать целесообразную деятельность воспитанников по восприятию, осмыслению, осознанию, присвоению ими унаследованной системы ценностей, последующей их реализации в собственном социальном опыте, ведущей к преобразованию и окружающей действительности и самих себя.

---

<sup>18</sup> Щуркова Н. Е. Диагностика воспитанности: педагогические методики. Краснодар, 1983. 16 с.

<sup>19</sup> Новикова Л. И. Самоуправление в школьном коллективе. М.: Знание. 1988. 78 с.

Развитие творческого потенциала школьников во всех возрастах связано с аксиологическими и коммуникативными потенциалами, так как оно реализуется в общении, обмене ценностями. При этом транслируются аксиологические идеи, способствующие возвышению потребностей личности в ценностях жизни, культуры, искусства. По В. Франку, «ценности ведут и притягивают человека. У человека всегда имеется свобода: свобода делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, т. е. между тем, осуществить потенциальный смысл или оставить его нереализованным»<sup>20</sup>. Ценности регулируют направленность, степень усилий субъекта, определяя в значительной степени мотивы и цели организации деятельности.

Содержательную сторону направленности личности отражают ценности. Это важнейшие компоненты человеческой культуры наряду с нормами и идеалами. Их существование укоренено в экзистенциальной активности субъекта культурного творчества, его диалоге с другими людьми, ориентированном не только на область сущего, но и на значимое, нормативно-должное<sup>21</sup>. Русские философы Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, П. Ф. Флоренский развивали мысль о человеке, обретающем свою духовную сущность в результате постижения культуры и приобщения к общечеловеческим ценностям<sup>22</sup>.

Н. О. Лосский, утверждая самоценность человеческой личности, считал необходимым направлять ее на высшие ценности морали и религии. «Вся судьба наша, все содержание нашей жизни зависит от того, что мы любим и, следовательно, к чему мы стремимся. Если мы любим свою самость больше всего на свете, мы обрекаем себя на бедную по содержанию, ограниченную жизнь. По мере того, как расширяется область нашей любви и возрастает в нас бескорыстная любовь к ценностям, вне нашей самости находящимся, жизнь наша становится все содержательнее и совершеннее. Легче всего выйти человеку за пределы своей самости путем любви к неличным

---

<sup>20</sup> Франк В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию // Доктор и душа. СПб.: Ювента, 1997. С. 246.

<sup>21</sup> Там же. С. 342.

<sup>22</sup> Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М.: Издательство Республика, 1994. 421 с.

ценностям — истины, красоты, свободы, совершенствования социального строя»<sup>23</sup>. В утверждении ценностного подхода к бытию он стремился показать, что человек влечется сознательно или бессознательно ввысь к абсолютному совершенству<sup>24</sup>, сам, являясь главным звеном культуры, ее высшей духовной ценностью.

Традиционные ценности российской ментальности исследовались отечественными философами начала XX века: В. В. Розановым, В. С. Соловьевым, П. А. Флоренским. Это идея русского космизма, исходя из которой, каждый человек представлен как частица огромного материального мира, как результат творения космических и земных естественных законов. Внутренний мир каждого человека состоит из нескольких частей: культурно-исторической, социальной, эмоционально-образной. Опираясь на такое учение, народная педагогика формировала у человека чувство гармонии между человеком и окружающей средой, между человеком и космосом, определяла смысл бытия, бережное отношение к планете, миру, природе.

Ряд философов: М. Демин, В. И. Додонов, А. М. Коршунов считают ценность одним из объективных отношений человека к действительности, проявлением оценочного сознания. Другая группа исследователей: И. С. Нарский, В. Т. Тугаринов, Н. З. Чавчавадзе разводят объективную истину и объективность ценности. Ценность не отображает реальность, а воплощается в ней по воле и желанию людей<sup>25</sup>.

Эти взгляды отражают понятие ценностей с позиций разных субъектов. В первом случае — это коллективный субъект — общество, во втором — индивид — личность. Следовательно, подлинные ценности имеют объективный характер и ценность объективна применительно к конкретным историческим и социальным условиям, к конкретной культуре.

Различным аспектам творческого развития детей посвящено значительное количество исследовательских работ в

---

<sup>23</sup> Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М.: Издательство Республика, 1994. С. 176.

<sup>24</sup> Там же. С. 20.

<sup>25</sup> Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. 768 с.

современной российской педагогике. Л. С. Выготский предложил представить полный круг творческой деятельности воображения как путь элементов, взятых из реальности, которые внутри человека, а в его мышлении «подвергались сложной переработке» и превратились в продукты воображения. Наконец воплотившись, они снова вернулись к реальности, но уже с новой активной силой, изменяющей эту реальность<sup>26</sup>.

На творчество как путь в искусство обратила внимание Н. К. Крупская: «Надо помочь ребенку через искусство глубже осознать свои мысли и чувства, яснее мыслить и глубже чувствовать; надо помочь ребенку это познание самого себя сделать средством познания других, средством более тесного сближения с коллективом, средством через коллектив расти вместе с другими и идти сообща к совершенно новой, полной глубоких и значительных переживаний жизни»<sup>27</sup>. Рассматривая феноменологию искусства А. В. Луначарский указал на феноменальное влияние искусства на формирование творческой личности: «Характер меняется, когда человек увлекается, когда он разожжен, когда он любит, когда затронуты струны его эмоционального, чувствительного существа. И это делает искусство!.. Человек должен развешивать свое художественное, научное творчество возможно шире, ибо на этом дереве и растут те плоды, которыми потом будут все питаться. И в деле искусства мы не должны непременно превратить все в популярное. Мы должны заботиться, чтобы через популярное как можно больше людей постепенно поднималось до художественного творчества, до умения работать в области науки, до совершенно свободного творчества»<sup>28</sup>.

Проблемам развития отдельных видов творческой деятельности детей посвящены исследования В. Е. Алексева, П. Н. Андрианова, Н. С. Боголюбова, И. А. Зимней, С. А. Новоселова, П. И. Пидкасистого, М. Н. Поволяевой, В. Г. Разумовского, Г. С. Ригиной, Ю. С. Столярова, Н. М. Сокольниковой, Е. А. Фле-

---

<sup>26</sup> Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.

<sup>27</sup> Крупская Н. К. О задачах художественного воспитания // Педагогические сочинения в 10 т. М., 1959, т. 3. С. 45.

<sup>28</sup> Луначарский А. В. О народном образовании: статьи и речи за период 1917–1929 гг. М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. С. 13.

риной, А. Б. Щедро, Б. П. Юсова и других ученых. Феноменология творческой деятельности рассмотрена в диссертационных исследованиях И. П. Калошиной, О. П. Медведевой, Т. И. Рудой, Т. П. Щербаковой, др. ученых.

Козленко В. П. представил этапы оптимизации процесса креативности: потребность ребенка в поисково-преобразующей деятельности; индивидуальный подход и анализ мотивационных особенностей; поддержание постоянного интереса к содержательной творческой стороне; формирование социально-положительной мотивации; развитие у учащихся устойчивых интересов и потребностей в их креативной реализации<sup>29</sup>.

В последние два десятилетия исследования по вопросам качеств творческой личности, творческих способностей приобрели широкий размах за рубежом, особенно в США. В русле теорий креативности осуществляются исследования творческих начал личности за рубежом. Этому направлению посвятили свои исследования Г. Андерсон, Д. Аткинсон, Дж. Гетцельс, Б. Гизелин, М. П. Гриффин, Дж. Гилфорд, И. Хассард, П. В. Джексон и др.

**Креативность** — от лат. *Creatio* — созидание, от англ. *creation* — создание, сотворение, произведение, от фр. *creation* — созидание, творение, от нем. *Kreatur* — созидание. Креативность — совокупность тех особенностей психики, которые обеспечивают продуктивное преобразование в деятельности личности<sup>30</sup>.

Теория Мендельсона (Mendelsohn, 1976, Martindale, 1981) помогает понять особенности функционирования внимания в фазе творческого вдохновения. Именно в этой фазе расфокусированное внимание оказывается весьма кстати. С другой стороны, креативные субъекты должны быть способными фокусировать (концентрировать) свое внимание. Фазам разработки и верификации креативного процесса соответствует в наибольшей степени фокусированное внимание. С помощью

---

<sup>29</sup> Козленко В. Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990. С. 147.

<sup>30</sup> Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983. С. 131.

категории креативности выделяют поисково-преобразовательное, продуктивное отношение человека к условиям своей жизни, которое отличается от стереотипного и репродуктивного.

Креативность в большинстве научных концепций зарубежных авторов связывают с творческими задатками и способностями индивида. Способности — характерологические особенности индивида, обеспечивающие выполнение той или иной деятельности, в деятельности формируются и проявляются, — не столько в умениях, навыках, сколько в динамике их освоения. От них зависит качество деятельности. При этом безуспешность в чем-либо вовсе не означает отсутствие соответствующих способностей, просто возможно, что они еще не развились, или, что нередко бывает, данный вид деятельности не совпадает со склонностями индивида. Последнее обстоятельство особенно препятствует развитию способностей, так как подразумевает отсутствие необходимой внутренней мотивации. Конкретные достижения, скорость и успешность овладения необходимыми умениями и навыками, оригинальность подходов к решению проблем говорят о выраженности тех или иных способностей — психических (сенсорных, моторных и т. д.) и операциональных (по видам деятельности). К неотъемлемым характеристикам креативности долгое время причисляли высокое интеллектуальное развитие личности, так как считалось, что только такой уровень обеспечивает основу для творческой продуктивности. Сегодня представления о высоком IQ как единственной критерии развития личности человека, ставятся под сомнение; творческие задатки, далеко не всегда отражающиеся в тестах интеллекта, не связываются непосредственно со способностью к обучению. Однозначного ответа на вопрос, связаны ли между собой интеллект и креативность личности большинство зарубежных исследователей сегодня не дает.

В отечественной педагогике и психологии более популярно понятие «направленность личности», трактовки которого предложены С. Л. Рубинштейном, Л. И. Божович, В. Э. Чудновским и другими учеными. Концептуальной является идея Л. И. Божович о том, что в основе формирования личности ле-



жит развитие ее мотивационной сферы, обретающей ту или иную направленность. Ею выделены следующие типы направленности: общественная, деловая и личностная. При личной направленности доминируют мотивы самоутверждения, благополучия, личного успеха. Если преобладают мотивы помощи другим, познания, творчества, то это соответствует общественной и деловой направленности<sup>31</sup>. Б. Ф. Ломов считает, что направленность «выступает в роли побудительной системы, определяющей избирательность отношений к активности личности»<sup>32</sup>.

Творческую направленность как проявление особых способностей рассматривают Д. Б. Кобалевский, Б. М. Неменский, Е. Ю. Сазонов, Д. В. Чернилевский и другие. В работах Ю. Е. Виноградова, В. Н. Пушкина, О. К. Тихомирова творческая направленность личности представляется как особый тип мышления. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская выделяют три составляющих процесса формирования познавательной деятельности: анализ механизмов самоорганизации, саморегуляции, самоконтроля; определение мотивационно-ценностной основы познавательных интересов, т. е. потребностей, интересов и запросов, которые определяют направленность и активность деятельности; характеристика самого процесса восприятия информации и самостоятельного мыслительного поиска.



---

<sup>31</sup> Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.

<sup>32</sup> Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии. М.: Наука, 1984. С. 11.

## Лекция 4

### Категория «творчество» в образовании

Обратимся теперь к категории «творчество». В справочной литературе содержится следующее определение понятия «творчество»: творчество — это «деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Будучи по своей природе культурно-историческим явлением, творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается новый продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью»<sup>33</sup>. Процессуальный аспект творчества связывают с пониманием его как преобразовательного процесса по достижению нового результата (образа желаемого будущего), личностный аспект творчества раскрывается как продуктивная потенция и способность человека к преобразованию, обеспечивающая появление психических новообразований в структуре личности.

Метафизическая концепция античности рассматривает творчество как «одержимость» человека в достижении высшего «умного» мира<sup>34</sup>. Платон определял творчество как «все, что вызывает переход от небытия в бытие». Средневековые мыслители творчество отождествляли со сверхъестественными проявлениями, с актом Божьей воли<sup>35</sup>. В эпоху Возрождения на первый план вышла личность художника, его способность к преобразованию мира в процессе творческого созерцания. Именно этому периоду принадлежит определение творчества как деятельности «по законам красоты»<sup>36</sup>.

Новое время внесло свои нюансы в трактовку учеными ключевого для нас понятия. И. Кант определяет творчество как единство сознательной и бессознательной деятельности<sup>37</sup>. Представители материалистического направления экзистен-

---

<sup>33</sup> Психология: словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 393.

<sup>34</sup> Платон. Сочинения в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1993. С. 233–239.

<sup>35</sup> Там же. С. 315–324.

<sup>36</sup> Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М., 1979.

<sup>37</sup> Кант И. Сочинения. М., 1966. Т. 4. С. 20–35.

циализма считали носителем творческого начала личность, понятую как экзистенция (от лат. *exsistentia* — «существование», от глагола *exsisto* — «выходить» — т. е. «прорыв» к свободе. Представители идеалистического направления с творчеством связывали изобретательство, способность решить задачу, возникшую в определенной ситуации.

В современной культурологии творчество рассматривается как один из видов деятельности человека, преобразующий природный и социальный мир в соответствии с потребностями человека. В психологии творчество изучается как психологический процесс создания нового и как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. «Творчество — способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» (Э. Фромм).

Психологическая наука феномен творчества представляет как созидание нового, и как основа механизма развития личности (Я. А. Пономарев, А. М. Матюшкин, И. Н. Семенов, Н. В. Кипиани и др.), а его исследования связываются с закономерностями мышления (П. С. Альтшуллер, А. Г. Виноградов, О. К. Тихомиров, Н. Г. Алексеев, С. М. Бернштейн, В. Н. Пушкин). Аспекты творческого развития детей и подростков затронуты в трудах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, Л. И. Божович, Д. Б. Богоявленской, И. С. Кона, Н. Д. Левитова, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, В. А. Сластенина, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина, Д. И. Фельдштейна и других ученых. В их работах выявлена суть становления творческой личности, детерминированного соответствующей потребностью в творчестве, творческой самореализации.

Выдающееся значение для упрочения творческих начал в отечественной системе образования имела деятельность В. А. Сухомлинского. «Дети должны жить в мире красоты, игр, сказок, музыки, рисунка, фантазии, творчества», — писал он в своей книге «Сердце отдаю детям». Он положил начало разработке идей «педагогике сотрудничества», получившей широкое развитие в современной отечественной педагогике.

С. Л. Рубинштейн исходит из того, что внешние причины (внешние воздействия) всегда действуют лишь опосредованно через внутренние условия. Свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее<sup>38</sup>.

Несмотря на большое многообразие мнений о том, что такое творчество, все сходится на одном, что результатом творческого акта всегда является нечто новое. Возникают вопросы: «Как же рождается творчество?»; «можно ли научить человека творчеству?»; «Почему деятельность одного чрезвычайно продуктивна и оценивается творческой, а другой оказывается способным только к репродуктивному труду?».

Творческая деятельность обучаемых помогает выявлению личностных их качеств, таких как активность, ответственность, самостоятельность, творческий подход к делу, уровень развития интеллекта, умение ясно выражать свои мысли и др.

Существуют многие факторы, предполагающие творческий подход к самому процессу обучения (изучение непосредственно самих наук, НИР преподавателей и др.). Прямое обучение творчеству не возможно, а возможно лишь создание условий, стимулирующих творческую деятельность. Творческий характер обучения во многом определяется способом получения знания: знание, творчески воссозданное; знание, «переоткрытое» самим человеком; знание, оставшееся для него формальным, чужим, инородным.

Задача обучения состоит в нахождении такого учебного материала, который вовлек бы обучаемого в конкретную деятельность, имеющую в его глазах цель (большое значение, интерес). Необходимо найти типичные виды деятельности, результаты которых по-настоящему интересуют обучаемых, и которые невозможно выполнять механически. Обучаемый по настоящему учится только тогда, когда осознает роль изучае-

---

<sup>38</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.

мых истин в получении результатов важной для него деятельности (Дж. Дьюи, 2000).

В Древней Индии процесс передачи личных творческих качеств учителя не сводился к передаче информации ученику. Творчество связывалось с особым состоянием индивидуального сознания. Для этого состояния сознания характерна невыразимость мысли в вербальной форме. Как только мысль обретает словесную форму, она становится фиксированной, стабильной, выходит за пределы индивидуальности, социализируется, тем самым устанавливается предел индивидуального творчества, в ходе которого только и возможно достижение нового смысла и знания.

Познание рассматривается как получение нового знания при творческом акте интуиции. В обучении преследовалась творческая передача качеств учителя ученику. Именно это — творческая личность учителя — и было тем содержанием, которое передавалось от поколения к поколению. Понимание творчества в Восточной культуре тесным образом связано с интуицией, которая иррациональна по своей сути. Каким же образом возможно научить интуиции, а значит и творчеству, и возможно ли это вообще? На Востоке считается, что интуитивные способности лишь в том, чтобы развить их.

Известен ряд факторов, которые влияют на формирование творческого потенциала обучаемых:

1. уверенность в своих силах, в способности решить поставленную проблему;
2. стремление к самостоятельности в выборе целей, задач и путей их решения;
3. возбуждение положительных эмоций (радость, удивление, переживание успеха и др.), стимулирующих процесс творчества;
4. формирование критического мышления и чувствительности к противоречиям; склонность к фантазированию и развитию воображения;
5. использование методов обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное открытие нового знания (С. Д. Пинчук, 2004).

Творчество — одна из наиболее естественных форм реализации потребности в поиске. Наряду с ней существуют и другие мотивы творчества — потребности в самоутверждении, признании другими членами общества и др. Для творчества одаренных людей сам поиск нового, в силу психофизиологических закономерностей, приносит большое удовлетворение. Творческой является любая деятельность, в ходе которой осуществляется поиск проблем, решений; творческой также является деятельность, которая выводит субъект за рамки существующих парадигм. Превращению деятельности в творческую будет способствовать формирование у субъекта определенных У и Н, способностей творческого характера. Такими творческими У и Н, способностями могут считаться У и Н анализа, сравнения, оценки и самооценки, творческого поиска и критического восприятия. Творчеству обучить трудно, но в силах преподавателя целенаправленно формировать и развивать некоторые У и Н, открывающие дорогу творческому прорыву.

Педагогика творчества — это наука о педагогической системе двух видов деятельности: педагогического воспитания и самовоспитания личности в целях всестороннего и гармоничного развития творческих способностей, как отдельной личности, так и коллектива.

Творчество в педагогическом процессе проявляется через развитие творческих способностей обучаемых и формируется посредством организации поисковой их деятельности.

В настоящее время актуализированы основные принципы педагогики творчества Торренса:

1. признание ранее непризнанных или неиспользуемых возможностей,
2. уважение желания студента работать самостоятельно,
3. умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности,
4. предоставление студенту свободы выбора области приложения сил и способов достижения цели,
5. индивидуальное применение учебной программы в зависимости от особенностей обучаемых,
6. создание условий для конкретного воплощения идей,

7. предоставление возможностей вносить вклад в общее дело группы,
8. поощрение работы над проектами, предложенными самими обучаемыми,
9. исключение какого-либо давления на обучаемых,
10. подчеркивание положительного значения индивидуальных различий,
11. уважение потенциальных возможностей отстающих,
12. демонстрация энтузиазма,
13. создание ситуаций, при которых более успевающие работают со слабоуспевающими студентами,
14. поиск возможных точек соприкосновения идеально-го с реальным,
15. одобрение результатов деятельности учащихся в какой-либо области с целью побуждения желания испытать себя в других видах деятельности,
16. оказание авторитетной помощи студентам, высказывающим отличное от других мнений, испытывающим давление со стороны своих сверстников (С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, 2003).

Следовательно, организация принципов педагогики творчества в учебно-воспитательном процессе создает творческую атмосферу в образовательном учреждении, «пропитывая» все методы обучения элементами творчества и обеспечивая инновационный подход к деятельности.

Обобщая данные определения можно сформулировать следующее: личность — «психологическое новообразование человека, возникающее в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, отражения объективной реальности и самого себя»<sup>39</sup>. При таком определении, основным критерием личности является выделение своего «Я» из «не — Я». Мы же будем понимать под личностью «индивида как субъекта социальных отношений и активной деятельности, наделенного

---

<sup>39</sup> Бодалев А. А. Смысл жизни и акме человека: соотношение «будничного» и «высшего Я» // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М.: ПИ РАО, 1997. С. 29–32.

свойствами, качествами, способностями, позволяющими реализовать себя»<sup>40</sup>.

Общетеоретические модели структуры личности пока таковы, что они еще не могут быть непосредственно наложены на модели структур деятельности. Наиболее отвечающей требованиям практики может быть принята динамическая функциональная структура личности К. К. Платонова.

Концепция динамической функциональной структуры личности К. К. Платонова за целое берет личность, т. е. человека как носителя сознания и как одну из двух подструктур человека, взятого за еще более широкое целое (другая подструктура — организм). Элементами структуры личности он считает, как известно, ее свойства — черты личности. В этой системе автор выделяет четыре подструктуры личности.

Первая — подструктура направленности и отношений личности, которые проявляются в виде моральных черт. Они не имеют врожденных задатков и формируются путем воспитания. Поэтому она может быть названа социально обусловленной. Она включает желания, интересы, склонности, стремления, идеалы, убеждения, мировоззрение. Все это — формы проявления направленности, в которых проявляются отношения личности. Однако К. К. Платонов рассматривает отношение не как свойство личности, а как «атрибут сознания, наряду с переживанием и познанием, определяющим различные проявления его активности». По К. К. Платонову параметры этой подструктуры следует рассматривать на социально-психологическом уровне.

Вторая — подструктура опыта, которая «объединяет знания, навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения, но уже с заметным влиянием биологически, и даже генетически обусловленных свойств личности». К. К. Платонов, признает что «далеко не все психологи рассматривают указанные свойства как свойства личности». Но закрепление их в процессе обучения, делает их типичными, что и позволяет их считать свойствами личности. Ведущая форма развития качеств этой подструктуры — обучение обуславливает и уровень их анализа — психолого-педагогический.

---

<sup>40</sup> Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. С. 328.



Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)