

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. А. Гартунг

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В статье предлагается один из возможных способов развития креативности подростков в процессе изучения гуманитарных дисциплин – организация дискурсивной деятельности с учетом взаимопереходов рационального и образного планов мышления, сбалансированного развития когнитивной и эмоционально-личностной составляющих.

There are one of possible approaches to development creative teenagers during studying disciplines of a humanitarian cycle – the organization discourse is offered to activity of schoolboys in view of rational and figurative plans of thinking, balanced development cognitive and the is emotional-personal parties of trainees in clause.

Переход к новым социально-экономическим условиям в России изменил требования к уровню подготовки выпускников образовательных учреждений: на первый план выдвигается вопрос развития личности творчески-активной, мобильной, динамичной, способной самостоятельно выходить из проблемных ситуаций, применять полученные знания для решения новых задач, экстраполировать их в жизненный опыт. Идея творчества связывается в современном сознании с идеей прогресса, повышения социального и культурного престижа продуктов творческой деятельности. Творчество понимается как глубокий личностный процесс, не подлежащий стандартизации, в котором сам человек выступает не только как объект, но и субъект саморазвития, самореализации. Представляется необходимым обратиться к категории «креативность», которая интегрирует и деятельностный, и личностный аспекты творчества и понимается как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [4, с. 247–248].

Современные психологические исследования по проблеме развития креативности подростков носят преимущественно специальный характер и предполагают создание особых курсов в области общих надпредметных и внепредметных знаний (Э. де Боно, Е. А. Яковлева). В рамках новаторского и передового опыта последней трети XX в. развитие творческих способностей (креативности) учащихся рассматривается как обязательное условие и цель школьного образовательного процесса. Наиболее полно разработаны теоретико-прикладные аспекты этого подхода, посвященные развитию творческого мыш-

ления учащихся (В. И. Андреев, Б. И. Коротяев, А. М. Матюшкин, Ю. В. Сенько, В. С. Шубинский). Вместе с тем личностная составляющая креативности (интуитивные процессы, социальный контекст творчества) остается вне авторского внимания. В методических пособиях по русскому языку, литературе, истории (работы Г. И. Беленького, Г. А. Богдановой, С. М. Бондаренко, Г. И. Годера, Т. И. Зепаловой, М. Г. Качурина) проблема развития креативности подростков является одной из центральных, однако прикладной характер исследований не позволяет в полной мере отразить механизм формирования креативности и специфическую роль гуманитарных дисциплин в данном процессе.

В формировании творческих характеристик учащихся особую роль играют сензитивные периоды их возрастного развития. Подростковый возраст обладает огромным потенциалом в плане становления креативности. Однако реальность такова, что в средней и старшей школе до сих пор преобладают репродуктивные методы обучения, не способствующие развитию творческой активности. Несомненно, подростки по своей природе обладают качествами креативности, внешними показателями которой являются открытость миру, непосредственность суждений, а внутренними – инициативность, желание браться за трудное дело, стремление создать субъективный продукт деятельности. Но если сензитивный период в развитии подростка будет упущен, его взросление не повлечет за собой автоматического расцвета творческих устремлений.

Креативность – сложный феномен, представляющий собой совокупность мыслительных и личностных качеств, а также воображения и интуиции. Мы полагаем, что эффективное развитие креативности подростков возможно в процессе изучения гуманитарных дисциплин, специфическим объектом которых является мир субъективных образов, смыслов, ценностей, выступающих в роли медиаторов культуры в форме Знака, Слова, Символа, Мифа (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко). Эти категории отражают понятийные и ценностно-смысловые аспекты бытия и познания на основе активной дискурсивной практики, в единстве словесно-логического и образного начал. Принципиально важным для нашего исследования является тот факт, что, несмотря на активное развитие в подростковом возрасте абстрактно-логического мышления, роль чувственно-образного компонента при освоении, в частности, гуманитарных предметов остается доминирующей. Особенности сензитивного периода подростков делают педагогически целесообразной специальную организацию на уроках истории, литературы, русского языка дискурсивной деятельности¹ с учетом взаимопереходов рационального и образного планов мышления. Для воссоздания в сознании обучаемых целостной картины мира и преодоления дискретности мышления полезно включать содержа-

¹ Дискурсивная деятельность – деятельность по созданию дискурсов. Дискурс отражает единство языковых и внеязыковых факторов и представляет собой речь, погруженную в социокультурный контекст.

ние обучения в широкий социально-культурный контекст. Оправданным представляется переструктурирование учебного материала на основе выделения инвариантных смысловых единиц смежных учебных предметов – исходных идей развития науки, культуры, мировоззрения представителей определенной исторической эпохи, которые объединяют содержание общеобразовательных школьных дисциплин (например, идея культа разума или идея свободы).

Креативность подростков может быть сформирована при гармоничном развитии, с одной стороны, словесно-логического мышления и когнитивной составляющей личности, а с другой – образного мышления и эмоционально-личностной составляющей. При этом словесно-логическое мышление обеспечивает понятийную базу для поиска новых версий, выдвижения гипотез, активации информации, тогда как образное мышление мотивирует учащихся осуществить поиск, применить прогностические умения, способствует формированию навыков эвристического моделирования. Освоение и присвоение гуманитарных знаний происходит как сопереживание, вживание, сочувствие, распределение символов культуры; ведущая роль в этом отводится чувствам, интуиции. Гипотеза, превращаясь в версию интерпретации учебного материала, приобретает открытый, вероятностный характер, жесткая однозначность научной терминологии восполняется яркими, выразительными средствами языка искусства и повседневности.

Следует подчеркнуть, что для теоретико-практической разработки проблемы креативности в процессе учебной деятельности концептуально значимым является тот факт, что язык и его единицы обладают определенными универсалиями, которые позволяют осуществлять абстрактное мышление, не скованное жесткими рациональными рамками. Опираясь на исследования А. А. Потемби, А. Р. Лурия, С. М. Шалютина, можно отметить, что универсалии пронизывают все системы языка: семиотическую (конвенциональность, открытость языковой системы, дискретность), семантическую (полисемия, относительная жесткость связи между означающим и означаемым, синонимия, семантическая многослойность), синтаксическую (флективность, наличие служебных слов, положение слов в словосочетаниях). Внутри каждой из систем универсалии образуют баланс между формальными, фиксирующими свойствами языка и его гибкостью, выразительностью, множественностью потенциальных смыслов. В состав значений слова как основной единицы языка входит понятие (обобщенный мысленный образ класса однородных предметов); предметно-логическая часть значений обозначается термином *денотат*. Вместе с тем в слове присутствует *коннотативная*, вторичная часть, отражающая волевые и эмоциональные отношения человека, вызванные звучанием слова. В соответствии с этим выделяются коннотативные значения культурного, национального и социального характера, что в аспекте формирования креативности средствами учебной деятельности представляет особую значимость. По терминологии Г. Г. Шпета, в данном случае мы имеем дело с *со-чувством* в противоположность

со-мышлению – чувственным впечатлением, которое противопоставляется осмысленному.

Необходимо отметить, что анализ и учет понятийно-логической и ценностно-смысловой составляющих учебного материала является обязательным условием при работе с дискурсом. Дискурсивная деятельность направлена на создание учащимися «встречного» текста-дискурса на основе заданного. На наш взгляд, дискурсивная практика не только предоставляет возможность для развития репродуктивных умений и навыков, но и стимулирует активное формирование гипотетического мышления, открыта для трансформации, поощряет словотворчество, обладает креативным потенциалом для личностного развития школьников.

Опытно-экспериментальная проверка изложенной идеи осуществлена в процессе обучения русскому языку, литературе и истории на базе средних и старших классов общеобразовательных школ № 80 (Школа свободного развития) и № 60 г. Тюмени в 1997–2007 гг. Значимыми показателями при оценке уровня развития мыслительного компонента креативности являются динамика мыслительных процессов (определяется путем использования «Теста вербального интеллекта» Р. Кэттела, «Школьного теста умственного развития» (ШТУР)) и сформированность логического мышления (диагностируется при помощи методики «Понятийный синтез» М. А. Холодной [9, с. 187–188]). Помимо названных методик уровень развития мыслительных характеристик определялся по результатам работы с предложенными отрывками художественных и учебно-научных текстов; были привлечены данные субъективного оценивания учащихся учителями школы. Состояние личностного компонента креативности диагностировалось путем применения метода обобщения независимых характеристик, анализа и рефлексии учащимися собственных действий в письменном творческом задании, интерпретации образа того или иного исторического / литературного героя.

На констатирующем этапе опытной работы установлено, что учащиеся 5–6-х классов имеют средние показатели развития мыслительных характеристик (поиск аналогий, обобщение). Анализ ошибок, допущенных школьниками, при проведении операции аналогии обнаружил их зависимость от «фона», т. е. тех слов, среди которых помещен правильный ответ, что соответствует результатам обследования учащихся по методике ШТУР, проведенного специалистами НИИ психологии РАО [2]. Кроме того, выполнение данной операции требует способности мыслить в «соотношениях на разных уровнях абстракции», что для 11–12-летних детей довольно непросто. По данным учителей, у учащихся достаточно высокий уровень развития таких личностных качеств, как способность осуществлять свободный выбор (1,5 балла), самостоятельность позиций и оценок (2,3 балла), проектирование своей личности (2 балла), стремление к самосовершенствованию и развитию (1,6 балла) (шкала показателей: 0,1–0,9 – очень низкий, 1,0–1,4 – низкий, 1,5–1,7 – средний, 1,8–2,4 – высокий, 2,5–3,0 – очень высокий). Таким образом, учащиеся демонстрируют

черты потенциально свободной личности, способной самореализоваться в разных видах деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что при анализе литературных образов на начальном этапе опытной работы большинство учащихся дают однообразные характеристики героев, выделяя в качестве основных внешние признаки. Личностное отношение к предмету анализа школьники выражают фразами «Мне нравится этот герой», «Героиня не вызывает у меня симпатий», но не пытаются доказательно подтвердить свои высказывания. Уровень оригинальности устных и письменных ответов подростков средний. Показатели аналитических умений учеников, навыки осуществления ими мыслительных операций значительно ниже, чем показатели их эмоционально-образных качеств.

Обращение к учебным программам по предметам гуманитарного цикла выявило неполноту и ограниченность их содержания. Это проявляется в отсутствии в типовых программах стержневых идей и/или вариантов возможной интеграции знания, позволяющих синтезировать содержание разных дисциплин (что создает угрозу, по Г. Д. Гачеву, формирования «лоскутного сознания» и «лоскутной деятельности», которые не способны проникнуть в таинственный мир целого); в фактическом игнорировании принципа природосообразности при отборе содержания образования; в декларативном понимании важности и значимости наряду с обучающим воспитывающего и развивающего аспектов.

В соответствии с выдвинутыми концептуальными положениями о роли активной дискурсивной практики в стимулировании креативности подростков в образовательном процессе важно достичь единства развития словесно-логического мышления, когнитивной сферы личности и образного мышления, эмоционально-личностного аспекта. При отборе содержания учебного материала в процессе преподавания гуманитарных дисциплин следует активно привлекать литературные, культурно-исторические источники, побуждающие к рефлексивной деятельности (мемуары, публицистику, дневники, записки современников); в «программном» материале выделять лично значимые для учащихся идеи. Определяя методы и приемы обучения, целесообразно опираться на их систему, нацеленную на развитие как отдельных сторон личности учащихся, так и интегративных качеств (посредством сочетания разных полюсов мыслительной и личностной составляющих).

Наряду с хорошо известными методами одновременного развития словесно-логического и эмоционально-образного компонентов мышления школьников, такими, как проблемная ситуация (И. А. Ильницкая, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов), учебный диалог (С. Ю. Курганов), мы рекомендуем использовать инновационные дидактические средства, не вошедшие в массовую практику: герменевтические приемы интерпретации текста (С. О. Аквазба [1], Г. И. Богин [2], Н. С. Буйко [5], А. Ф. Закирова [8]), арт-педагогический подход в образовании (О. С. Булатова [6]). Особую значимость приобретает образное преподавание (опыт вальдорфских школ). Это изучение

нового материала в виде предлагаемых учителем образов из реальной жизни, занимательных или поучительных историй, легенд; при этом сначала фиксируется образ изучаемого объекта, явления, процесса, а этап закрепления происходит на следующем уроке, когда ученики выделяют главное, устанавливают причинно-следственные отношения изучаемых явлений, находят связь с уже знакомым материалом.

Не отходя от требований образовательного стандарта, за счет переупорядочивания содержания образования, применения системы педагогических и методических способов развития креативности школьников и использования нетрадиционных форм организации учебной деятельности можно снять острое противоречие между социальным заказом общества на творческую личность и существующей практикой школьного образования. Так, своеобразная «пятичастная» структура эпохального урока (обучение в МОУ СОШ № 80 г. Тюмени ведется по эпохам, методом погружения), включающая ритмическое чередование различных видов деятельности, предопределила применение на каждом его этапе (ритмическая часть – воспоминание – самостоятельная работа – объяснение нового материала – рассказ учителя в конце урока) специальных педагогических приемов, интегративно воздействующих на когнитивный и личностно-эмоциональный компоненты.

Остановимся на сущностной характеристике приемов, апробированных нами в практике. *Ретроспекция* базируется на описанном в психологии приеме припоминания и анализа лично наблюдаемых и переживаемых событий. В начале урока учащиеся вспоминают общее содержание материала, воспринятого ими накануне в образной форме, переходя от глубоко личностного переживания к анализу изучаемого явления. *Исследовательская аналогия* направлена на развитие характеристик дивергентного мышления. Суть приема – поиск соответствий изучаемым явлениям, ситуациям в истории, литературе, живописи, музыке и определение их возможностей в раскрытии темы или проблемы. Цель *историко-культурного ассоциирования* заключается в формировании способности устанавливать связи между отдельными историческими или литературными персонажами и субъективными переживаниями школьников. *Поиск универсумов* реализуется посредством вычленения стержневых понятий содержания гуманитарных предметов и развивает умение подростков соотносить явления действительности, принадлежащие к разным областям знаний, и мифологические, фольклорные, литературные символы.

Каждый урок должен быть для учеников дискурсивным событием, основанным на погружении в исторический социально-культурный контекст, и вызывать потребность в его объяснении, интерпретации, выделении лично значимых смыслов. Так, изучение истории невозможно без обращения к документам эпохи и мемуарам, литературным памятникам, предметам материальной культуры, современным историческим, философским, культурологическим, искусствоведческим исследованиям. Данный подход способствует более органичному формированию у школьников индивидуальной модели це-

лостной картины мира, поскольку в зависимости от жизненного и ментального опыта подросток выделит в материале свои доминанты и будет высказывать встречные суждения, мнения, гипотезы. Например, после изучения эпохи правления Ивана Грозного, когда помимо учебной литературы привлекались художественно-публицистические источники (переписка Грозного с Курбским, поэма М. Ю. Лермонтова «Песня про купца Калашникова»), ученики следующим образом оценили личность первого русского царя: «Мне кажется, что жизнь Ивана Грозного могла сложиться иначе, если бы бояре смогли вовремя воздействовать на проявления душевного нездоровья будущего царя, когда он был маленьким, а не смеяться над ним», «Я считаю, что Иван Васильевич в начале своего правления был настоящим прогрессивным деятелем, потому что Избранная рада под его руководством задумала и провела много необходимых стране реформ», «М. Ю. Лермонтов, как я думаю, хотел не только показать в поэме время правления Грозного, но и найти в историческом прошлом сходство с современной ему суровой эпохой реакции».

Наш опыт свидетельствует, что эффективным для развития креативности является осуществление образовательного процесса на эпохальных выездных уроках (5 класс – знакомство с историей и культурой древнего мира в Эрмитаже Санкт-Петербурга; 6 класс – изучение отечественной истории средних веков в городах Золотого кольца России и т. д.). Подобные уроки являются формой выхода учащихся в открытый социум и позволяют говорить об экстралингвистических, прагматических, социокультурных факторах, влияющих на развитие вербального творчества подростков [7, с. 31–35]. Во время таких занятий ученики не скованы ситуацией кабинетной системы, опосредованным авторитетом учебных пособий и, находясь в «истории», в открытом социуме, свободно выражают свое отношение к действиям исторических персонажей, стремясь в то же время выявить предпосылки, причины и логику событий. В результате у подростков формируется живое предметное знание.

Традиционные и эпохальные уроки (в том числе выездные) становятся для школьников подлинным дискурсивным событием; символы и знаки культуры (произведения искусства, аутентичные продукты материальной культуры и элементы архитектурно-ландшафтного устройства изучаемой эпохи), посредством которых происходит освоение учебного материала, расширяют контекст ассоциаций, обогащают дискурсивный опыт, становясь активными посредниками между учащимися и культурой.

Еще одним видом дискурсивного события для школьников является участие в спектакле по основной теме учебного года – особой форме коллективного творческого дела. Годовой спектакль позволяет, с одной стороны, отследить, насколько осознанно усвоен учебный материал, с другой – служит средством диагностики социальных, творческих качеств учеников, а также является условием проявления их креативности. Характерная особенность драматического искусства заключается в том, что оно захватывает человека полностью, поскольку при создании образа задействованы и воля, и чувства,

и мышление. Подросток, вживаясь в роль, представляет, как его герой должен говорить, что должен чувствовать, о чем думать; это заставляет узнать больше о герое, о времени, в котором он жил, о средствах воплощения авторского замысла. Участие ученика в спектакле обеспечивает ему проживание учебного материала в культурном и социальном контексте и стимулирует активное создание «встречных текстов», поскольку спектакль является результатом «коннотативного прочтения» и понимания драматического произведения. Это дает возможность для свободной интерпретации, выражения личностной оценки, что, в свою очередь, способствует формированию ценностных отношений к знаниям и жизни.

Проведенное лонгитюдное исследование свидетельствует о повышении показателей гибкости мышления учащихся к 7–8 классам. Подростки совершенствуют аналитические умения в процессе осуществления прогностической деятельности (как герой поведет себя в той или иной ситуации? почему? какие фрагменты текста/литературного памятника могут подтвердить или опровергнуть выдвинутую версию?); этому способствует рефлексивная деятельность, при которой учащийся сопровождает и обогащает эмоционально-чувственное восприятие текста постижением знаково-символической, образной системы произведения, определяя лично значимые смыслы в изучаемом материале. Личностное отношение проявляется не только на эмоциональном уровне, но становится результатом глубокого предметного анализа, уровня которого ученики определяют сами, не пользуясь предложенными в учебных пособиях алгоритмами, выходя за пределы схематизации и избыточного абстрагирования. Показательными являются результаты выполнения ШТУР по предметам в плане развития мыслительных характеристик: отмечена положительная динамика таких качеств, как обобщение, классификация. Наблюдается рост показателей невербального мышления (IQ большинства детей 100 и более единиц), однако данные результаты являются и следствием объективных причин: с возрастом показатели интеллекта растут. Отмечен также высокий уровень познавательной активности учащихся (28,6 балла).

В оценках независимых экспертов, в число которых вошли учителя всех общеобразовательных дисциплин, на педагогических коллегиях отмечены положительные тенденции в развитии общей креативности подростков, что выразилось в их умении осуществлять предвидение, прогнозирование, моделирование, рефлексию в процессе освоения учебного материала как гуманитарных, так и естественнонаучных дисциплин. Сопутствующим компонентом креативности учащихся выступила творческая самомотивация, которая проявилась в виде прикладных интегрированных творческих работ (например, создание итоговых проектов по моделированию и изготовлению исторических костюмов разных эпох); осознанном участии в школьных и городских творческих конкурсах, посвященных юбилейным датам жизни и творчества деятелей искусства и культуры, подготовке тематических выпусков школьной газеты.

Таким образом, теоретико-практическое исследование проблемы формирования креативности подростков подтвердило эффективность развития мыслительной и личностной сфер школьников при освоении гуманитарных дисциплин через погружение в дискурсивную практику, которая не сводится к следованию правилам логики, обладает экспрессивной ценностью, открыта для трансформации, содержит тенденции ветвления смысла, что позволяет стимулировать развитие беглости, гибкости, оригинальности мышления, работанности идей. Целенаправленное стимулирование креативности подростков возможно на предметном материале гуманитарных дисциплин посредством сбалансированного развития качеств мыслительной деятельности и личностных свойств.

Литература

1. Аквазба С. А. Интерпретация художественного текста на уроке в школе-колонии: Учеб.-метод. пособие. – Тюмень: Печатник, 2006. – 30с.
2. Акимова М. К., Борисова Е. М. и др. Разработка диагностико-коррекционной методики изучения умственного развития подростков, ориентированной на норматив // Научно-методологические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. – М.: Изд-во АПН СССР, 1988. – С. 76–95.
3. Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
4. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Буйко Н. С. Интерпретация педагогического текста как средство развития мышления педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2004. – 25 с.
6. Булатова О. С. Арт-педагогический подход в образовании. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. – 232 с.
7. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
9. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / СПб.: Питер, 2002. – 272 с.