

Я Пушкину благодарна, что нам передал те славянские, исконные, от корней, сказки! Я с детства люблю их и не представляю жизни своих детей без этих сказок. Эти сказки – наш талисман. Я уверена, что мы добьемся того, что молодежь будет чтить свои корни, своих предков, ту кровь, что в нас течет!»

*Общий вывод*, характерный для большинства студенческих работ, знаменательно выражают слова одного из студентов, содержащие твердую веру в объединение славян и способность молодежи изменить мир к лучшему: «Историю не изменить, в наших руках только будущее. Сотрудничество славянской молодежи необходимо, ведь один в поле не воин. Нужно дружить странами, обмениваться информацией, традициями, чтобы у нас было что-то общее, а не только одна война. В настоящее время даже одна группа людей может существенно повлиять на мир, а если объединиться, то все в наших руках».

### **Список литературы**

1. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях. Ч. 3. Аксиология мышления / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 609 с.

2. *Ильин И. А.* О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1993. Т. 2, кн. 2. С. 178–192.

3. *Пушкин А. С.* О народном образовании / А. С. Пушкин // Опыты православной педагогики. Москва: Литературная учеба, 1993. С. 10–14.

УДК 378.126:371.321

**Н. В. Блажевич**

**N. V. Blazhevich**

## **Философско-методологический анализ дидактического творчества преподавателя вуза**

## **Philosophical and methodological analysis of university teachers' didactic creativity**

*Аннотация.* Показано, что дидактическое творчество преподавателя проявляется при выборе или разработке интерактивных форм и методов преподавания учебной дисциплины. Определяются признаки, выделяются структурные элементы дидактического творчества преподавателя; обосновывается,

что исходным пунктом решения дидактических задач является элементарная эвристическая деятельность; рассматривается алгоритм творческой деятельности преподавателя.

**Abstract.** *The article reveals the fact that teachers' didactic creativity is applied in choosing or developing interactive forms and methods of teaching academic subjects. The article identifies features and structural elements of teachers' didactic creativity. The author proves that the starting point for solving didactic problems is an elementary heuristic activity. The author considers the algorithm of teachers' creative activity.*

**Ключевые слова:** *дидактическое творчество, дидактическая эвристика, нестандартная дидактическая задача, элементарная эвристическая деятельность, план решения дидактической задачи, интерпретация решения дидактической задачи.*

**Keywords:** *didactic creativity, didactic heuristics, non-standard didactic task, elementary heuristic activity, plan to solve a didactic problem, interpretation of the solution of a didactic problem.*

Творчество преподавателя высшей школы многопланово. Во-первых, он является постоянным участником дидактического творчества; во-вторых, систематически решает проблемы воспитания, развития личности студента; в-третьих, работа преподавателя высшей школы сопряжена с участием в научном исследовании. Естественно, преподаватель высшей школы может свое дидактическое и педагогическое творчество осуществлять на должном научном уровне, связывать с научным творчеством. Кроме того, научное исследование преподавателя высшей школы самоценно, ибо оно является источником совершенствования предметной компетенции преподавателя, укрепляет его когнитивный авторитет в глазах студентов и коллег.

Целью нашей статьи является философско-методологический анализ дидактического творчества преподавателя вуза как основной части его труда. Без сомнения, преподавательская деятельность склоняет к дидактическому творчеству, ибо заставляет неравнодушного педагога постоянно искать лучшие варианты обучения, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения, находить уникальные решения текущих учебных ситуаций. Нередко преподаватель сталкивается с нестандартными дидактическими ситуациями. В поисках лучших дидактических решений он вырабатывает собственную стратегию и тактику обучения. В дидактическом творчестве непосредственно выражаются личностные качества преподавателя, его преподавательский почерк.

Дидактическое творчество педагога ярко проявляется при выборе и разработке интерактивных форм и методов преподавания учебной дисциплины. Как известно, наиболее полное выражение интерактивные дидактические формы и методы находят в проблемном построении учебного процесса. Проблемное построение преподавания предполагает создание в учебном процессе проблемных ситуаций некоторой степени трудности (при этом сочетается известный и неизвестный для студентов материал). Студент, осознавая лежащие в основе проблемных ситуаций противоречия и разрешая их совместно с преподавателем, приобретает новые знания, новые умения, новые личностные свойства [2, с. 3]. Таким образом, технология проблемного обучения вовлекает самого преподавателя и студентов в творческий процесс.

Деятельность преподавателя можно охарактеризовать как творческую, если она требует выхода за существующие границы дидактического знания. В этом случае преподаватель оказывается в проблемной ситуации. Он осознает ограниченность своего преподавательского опыта и дидактического знания по отношению к сложившейся ситуации. А ведь признаком проявления проблемной ситуации выступают трудности в достижении цели, которые выражаются в том числе в недостаточности знаний. В этих условиях формулируется потребность в новых сведениях, в знаниях о способах разрешения противоречий. Противоречия являются ядром проблемной ситуации. Разрешение этих противоречий в педагогической ситуации требует либо открытия совершенно новых дидактических фактов, либо реализации качественно новых способов обучающего действия, т. е. решения нестандартных дидактических задач.

Любой творческий поиск начинается с осознания проблемы и ее постановки, а разрешение проблемы становится содержанием творчества, которое регулируется логико-эвристическими нормами. На наш взгляд, определяющими признаками дидактического творчества преподавателя являются следующие: 1) это есть интеллектуальная деятельность, состоящая в производстве нового дидактического знания; 2) используются новые способы получения или переработки дидактической информации; 3) основано на рациональном комбинировании существующей дидактической информации, в результате чего получается новая дидактическая информационная система, расширяющая границы существующего дидактического знания; 4) имеется «авторский след» (создается авторская методика преподавания учебной дисциплины).

Как интеллектуальная деятельность дидактическое творчество преподавателя представляет собой решение нестандартных дидактических задач. С этой позиции выделяются следующие структурные элементы дидактического творчества:

- 1) постановка нестандартной дидактической задачи;
- 2) анализ и уточнение этой задачи;
- 3) сбор и обработка специальных дидактических знаний;
- 4) сбор и обработка методов решения задачи;
- 5) процесс поиска решения;
- 6) процесс оценки найденного решения;
- 7) реализация решения;
- 8) интерпретация полученного решения.

Рациональное протекание процесса решения творческой задачи возможно только при наличии всех элементов этой структуры. Недостаточная развитость хотя бы одного структурного элемента творческой деятельности делает невозможным ее рациональное протекание. Элементы дидактической творческой деятельности преподавателя имеют различную динамику. Наиболее устойчивым элементом дидактической творческой деятельности являются ее методы. Меняются содержание задачи и результат деятельности, а путь достижения результата, т. е. метод, сохраняется. Поэтому в дидактической творческой деятельности обращают внимание, прежде всего, на ее методы. Рассмотрим основные методы эвристической деятельности преподавателя.

Так, исходным пунктом решения дидактических задач является элементарная эвристическая деятельность. Она направлена на осознание самой дидактической задачи. В ходе элементарной эвристической деятельности осуществляются поиск недостающей для решения информации и выявление ее внешних и внутренних связей. Иначе говоря, в процессе элементарной эвристической деятельности происходят уяснение, систематизация и выяснение той информации, которая содержится в задаче. Значит, невозможно решить ни одну дидактическую задачу, не осуществляя элементарную эвристическую деятельность. Конечно, в ходе решения дидактическая задача может уточняться и переформулироваться, при этом могут быть поставлены вспомогательные дидактические задачи и т. д., но исходная информация всегда остается ориентиром для преподавателя. Следовательно, последующая работа по решению дидактической задачи преподавателем зависит от качества проведения элементарной эвристической деятельности.

Попробуем разобраться в том, что такое *дидактическая задача*. Дидактическая задача – это вопрос, возникший в ходе педагогической деятельности в связи с выбором принципов, методов и технологии обучения дисциплине в целом или какой-то ее части, побуждающий собрать недостающую дидактическую информацию или совершить обоснование дидактической идеи. Естественно, попытки решать дидактические задачи, которые неправильно поняты, являются бессмысленным занятием, мешающим успешной педагогической работе.

Особое значение в содержании любой задачи имеют данные. Они могут быть чрезмерными (содержать лишние элементы) или противоречивыми (содержать взаимно исключающие элементы). Важно, чтобы дидактические задачи были логически корректными. В логически корректной задаче содержится необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестного.

Существенной характеристикой любой задачи является ее трудность. По степени трудности дидактическая эвристика все задачи делит на три типа:

- 1) задачи, выполнение которых состоит в стереотипном воспроизведении освоенных действий;
- 2) задачи, выполнение которых требует некоторой модификации освоенных действий в изменившихся условиях;
- 3) задачи, выполнение которых требует поиска новых, еще неизвестных, способов действия.

Трудность задач первого типа определяется тем, насколько сложным является навык и насколько он прочно усвоен. Так, чем более упрочены обучающие навыки у преподавателя, тем легче они воспроизводятся в учебном процессе и тем менее подвергаются дезорганизующему влиянию различных условий и прежде всего отрицательных эмоций. Преподаватель хорошо подготовлен к выполнению обучающей деятельности только в том случае, если обеспечена возможность правильного ее выполнения в изменчивых объективных и эмоциональных условиях. Степень трудности задач второго типа определяется количеством и разнородностью элементов, которые необходимо координировать в учебном процессе. Скажем, если преподаватель на семинарском занятии начинает комбинировать индивидуальный и фронтальный опрос, то сталкивается с задачей второго типа. Следует отметить, что для решения задач первого и второго типа в основном необходимо иметь хорошую память и прочные навыки алгоритмической обучающей деятельности. К третьему типу относятся задачи,

требующие проявления большей творческой активности преподавателя. Они связаны с поиском новых, неизвестных ранее схем действия или анализом необычного сочетания известных. Например, проблемное изложение учебного материала (лекция-дискуссия) требует значительной активности преподавателя и проявления креативных качеств [3, с. 17–19].

Как известно, чтобы решить любую задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему действий, алгоритм, который позволит прийти к цели. Решение задачи в общем случае представляет собой замкнутый цикл. На каждом этапе предпринимаются какие-то действия. В дидактической эвристике разработана целая система рекомендаций для практикующих преподавателей. Например, дидактическая эвристика говорит преподавателю следующее: исследуй систему компонент задачи на данный момент; сравни это с тем, что хотелось бы получить, выясни различия; придумай, вспомни, найди и последовательно применяй действия, которые могли бы уменьшить существующее различие; продолжай последовательно применять различные алгоритмические и эвристические действия, пока не будут найдены срабатывающие действия; вернись к первому этапу, если в результате действий не получил то, что хотел.

Шаги, которые, в конечном счете, оказались бесполезными, можно отбросить в процессе ретроспективного анализа дидактической задачи. Успех или неудача предпринятых действий преподавателем обнаруживаются, когда он делает еще несколько шагов. Эти попытки обычно ставят перед преподавателем новые дидактические задачи или подзадачи, которые также предстоит решить. Процесс решения дидактической задачи крайне сложен, его трудно описать, ибо он крайне многообразен. Поэтому любую теорию решения творческих задач несложно обвинить в схематичности и упрощении. Но и без этой теории решения нельзя обойтись, ибо только учитывая закономерности этого сложного процесса, можно им управлять.

Итак, процесс решения нестандартной дидактической задачи начинается с элементарной эвристической деятельности и реализуется в четыре этапа:

- 1) понимание постановки задачи;
- 2) составление плана решения;
- 3) осуществление плана;
- 4) интерпретация решения.

На первом этапе ставится цель достижения осознанного понимания словесной формулировки задачи. Здесь уместно ответить на вопросы: что

дано? и что неизвестно? Основатель эвристики Д. Пойа рекомендует графически (с помощью схемы или таблицы) представлять известное и неизвестное в задаче [1]. На втором этапе устанавливаются и выявляются информационные связи различных данных задачи, а также развивается выявленная на первом этапе связь с внешней информацией, рассматриваются точки соприкосновения с ранее приобретенным опытом. На этом этапе преподаватель должен внимательно, многократно и с разных сторон рассмотреть все данные задачи, их внешние и внутренние связи и составить план решения задачи.

На этапе составления плана решения задачи полезно, по Д. Пойа, ответить на следующие вопросы: не встречалась ли вам ранее эта задача, хотя бы в несколько другой форме? Известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Нельзя ли ею воспользоваться? Нельзя ли применить ее результат? Нельзя ли использовать метод ее решения? Нельзя ли иначе сформулировать задачу? Если не удастся решить данную задачу, то можно ли решить сначала сходную? Нельзя ли придумать более доступную сходную задачу? Более общую или частную? Нельзя ли решить часть задачи? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? Нельзя ли изменить неизвестное или данные, или, если необходимо, и то и другое так, чтобы новое неизвестное и новые данные оказались ближе друг к другу? Все ли данные использованы? [1].

В общем случае составление плана решения задачи начинается с нахождения эвристической стратегии. Решение нестандартной задачи – это цель, к которой невозможно прийти сразу, и поэтому необходимо составить правдоподобный план как систему возможных действий для достижения цели [1, с. 15–19].

Составление и будущая реализация плана идут в противоположных направлениях. Если движение к цели рассматривать как прямое направление, то при составлении плана мы продвигаемся в обратном направлении. Такую стратегию решения задач называют составлением плана в обратном направлении, или продвижением от конца к началу. Также эта стратегия получила название плана решения задачи как анализ. Если же продвигаются в противоположном направлении, то такую стратегию называют составлением плана в прямом направлении, или продвижением от начала к концу. Также эта стратегия называется планом решения задачи как синтез. Таким образом, эвристический поиск решения нестандартной задачи прово-

дится на основе анализа. Если же последовательность действий для достижения цели известна преподавателю, то он сразу составляет план в прямом направлении на основе синтеза.

Возможна и эвристическая стратегия, имеющая два направления, которая объединяет идеи прямого и обратного продвижения. Доля каждого из них зависит от трудности задачи, опыта решающего и других субъективных факторов.

Наибольшую психологическую трудность представляет реализация стратегии первого типа, так как требует удаления от цели. Но это наиболее естественная стратегия: продвигаться в направлении от неизвестных к данным при составлении плана и в прямом направлении при его реализации. Реализация стратегии второго типа не представляет психологической трудности, так как основан на том, что решающий задачу при составлении плана использует известные ему идеи и действия. Выбор такого типа стратегии основан на том, что задача для решающего носит репродуктивный характер.

Применение любой из стратегий одинаково может закончиться как удачей, так и неудачей. Продвигаясь от конца к началу, можно прийти к вспомогательным целям (задачам), которые невозможно будет решить. Продвигаясь от начала к концу, можно находить в данных все новые и новые элементы, которые могут оказаться бесполезными, так как не позволят получить из них неизвестное. В общем случае ни одной из стратегий нельзя отдать предпочтение. Жесткого и однозначного правила здесь быть не может.

При составлении плана преподавателю не следует ограничивать свободу своих действий, ибо хорошо составленный план должен обладать определенной гибкостью, приспособляемостью к непредвиденным затруднениям. В некоторых случаях необходимо исследовать основания для того, чтобы выбрать какую-либо стратегию. В типичных ситуациях предпочтительнее использовать стратегию первого типа.

Составление плана – это ликвидация разрыва между неизвестными и данными. Часто бывает трудно сформулировать окончательный план, в котором нет этого разрыва. И преподаватель порой не видит, как ликвидировать разрыв, однако приступает к реализации плана в надежде, что появится какая-нибудь новая идея и с ее помощью разрыв ликвидируется. Таким образом, приступать к реализации плана можно и без полной его готовности и дорабатывать план в процессе реализации. Одновременное выполнение действий и по составлению плана, и по его реализации может



способствовать появлению новых идей. Даже ошибочный план служит для достижения цели. Напряженно работая, пусть и с ошибочным планом, преподаватель может найти подходящую идею, которая в противном случае оказалась бы скрытой. Так плохой план часто оказывается полезным, поскольку может привести к лучшему плану.

На третьем этапе элементарной эвристической деятельности преподаватель осуществляет план решения задачи, а на заключительном, четвертом, этапе – оценивает полученное решение. Если смотреть со стороны, то решение задачи представляет собой систему необходимых логических действий. Однако это не означает, что реализация плана решения задачи является осознанной на всем протяжении. В процессе реализации плана имеют место случайные ходы мыслей, действия «наугад» – интуитивные действия. По мере реализации плана область поиска сужается, становится более определенной. Значит, на смену интуитивным действиям приходят осознанно контролируемые действия. Можно сказать, что действия «наугад» создают предпосылки для самоорганизации процесса решения нестандартной задачи.

Самоорганизация процесса решения задачи предполагает самооценку преподавателя, критическое отношение к выполненному действию. Правильно ли выполнено действие? Эффективно ли оно? Можно ли сделать проще и быстрее? Насколько действие приблизило к цели, устранило разрыв между известным и неизвестным? Эти и подобные вопросы придают ходу решения задачи направленность.

Таким образом, рассмотренный алгоритм творческой деятельности помогает преподавателю направить ход мыслей при решении нестандартной дидактической задачи в нужном направлении. Этот алгоритм носит организационно-эвристический характер, стимулирует мыслительную деятельность преподавателя и ведет к достижению поставленной цели.

### ***Список литературы***

1. *Пойа Д.* Как решать задачу / Д. Пойа // Квантор. 1991. № 1. 216 с.
2. *Реализация* принципа проблемности в преподавании философии / под ред. И. Я. Лойфмана. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1982. 54 с.
3. *Учебная дискуссия: монография* / под ред. Н. В. Блажевича. Тюмень: Изд-во Тюм. юрид. ин-та МВД РФ, 2004. 80 с.