

Творчество как атрибут учебного процесса

Творчество является одной из инвариантных тем любого дискурса и прежде всего по причине своей ускользающей природы, несмотря на ее кажущуюся эксплицитную ясность. Видимо, иллюзия постижения смысла феномена творчества и не позволяет завершить этот исследовательский интерес. Ведь творчество изначально понимается как процесс, за которым признается онтологический статус – «творчество во всем и все творчески-созидательно», субстанциальность которого проявляется в новации и потенциале, смысло-порождающем характере, неспособности данного феномена вписаться в метрику линейного времени и трехмерного пространства [2, 129-130].

Неоднозначность трактовок концепта творчества проявляется и на уровне попыток его дефинирования, что в значительной мере детерминировано разными предметными ориентациями. Но в то же время наблюдающиеся различия свидетельствуют о сложности подобной работы, т.к. в этом случае важно зафиксировать сущностное ядро творчества, которое задавало бы ему смысловую, структурную и функциональную специфику. В имеющихся определениях творчество трактуется либо в предельно широком контексте – как вид деятельности, который продуцирует принципиально новое и ранее не существовавшее, либо в более узком смысле – в качестве механизма развития, как взаимодействия, ведущего к новому развитию. Понятно, что разный выбор оснований приводит к множеству версий определения творчества, что порождает не только многоликость интерпретаций данного феномена, но и составляет предмет полемики по этому поводу. Однако содержательную неопределенность творчества, расхождения в понимании самого этого процесса оценивают и позитивно, т.к. за этим усматривают возможность дальнейшего развития теории творчества вплоть до попыток создания ее интегрального варианта. Таким образом, вопрос о творчестве до сих пор остается открытым.

Вместе с тем следует признать, что на фоне теоретических дискуссий о характере и природе творчества, не менее проблемной эта тема предстает в методической рефлексии. Если в полемических высказываниях каждый автор волен их отстаивать по своему усмотрению, полагая, что аргументированная мысль имеет право на существование и не претендует на статус абсолютной истины, то методический контекст в некотором смысле регламентирован: учебная работа поставлена в зависимость от ряда условий – типовой программы, количества учебных часов, их распределения по семестрам, уровня знаний студентов, их мотивации и настроенности на креатив. В таких рамках творческая работа имеет свои условности, поскольку творчество не может развернуться в подлинном смысле слова и, скорее, напоминает его симулятивный формат из-за невозможности выйти за рамки существующего, известного. Ведь если процесс усвоения наличных знаний доминирует над решением инновационных задач (это обстоятельство отмечают и сами студенты), то и творчество приобретает статус имитации.

Тем не менее, творчество признается вершиной креативной деятельности как той духовной роскоши, которую позволяет себе человек для собственного самовыражения. В этом смысле мы все исходим из презумпции творчества как безусловной ценности, независимо от того, где она реализуется – на производстве или в аудитории. И не только по причине ее значимости для успешной профессионализации обучающихся, но и для того, чтобы преподавательский труд не превращался в рутинный, повседневный –

работа должна вызывать творческий подъем, прежде всего, у самого преподавателя, чтобы его личное творчество инициировало творчество других, создавало пространство со-творчества. В таком пространстве прививается вкус к формулированию новых, порой парадоксальных вопросов, проблем, поиску неразработанных тем, отстраненности от навязанных точек зрения, выработке критической позиции и т.п. И правы студенты, когда сетуют на отсутствие творческого импульса в лекционных курсах преподавателя, которые, скорее, напоминают его отчет о ранее проделанной работе, а не креативный анализ обсуждаемых проблем, ибо они хотят видеть процесс творения нового в актуальном времени, «здесь и сейчас». Именно на этом пути создаются условия для отказа от репродуктивной модели обучения и перехода к продуктивной.

Философия в этом смысле служит хорошим примером постоянного творчества, ее стихия, по образному выражению Н.А. Бердяева, – свобода, она всегда стремилась быть освобождением человеческого духа от рабства у необходимости, ее задачей «всегда был трансцезус, переход за грани...», ее жизненность в творчестве познания, переходящего пределы данного и в ней «избыток духовных сил» [1, 268-269]. Отсюда возникает вопрос: может ли сегодня философия стать той креативной силой, которая инициирует будущих специалистов на творческие порывы, обеспечивающие выход за границы существующего, известного? По большому счету – да, если в учебном процессе следовать ее требованиям – мыслить свободно, творчески и ответственно. Учебный процесс знаменателен тем, что в идеале он ориентирован на подобные установки, которые реализуются тандемом преподаватель-студент, от усилий которого формируется пространство творческой мысли. Поэтому апелляция к философским источникам – неперенный атрибут постижения философского знания, возможность встретиться с подлинным творчеством мыслителей, своими идеями опередивших время и до сих пор не утратившими ни эвристического потенциала, ни способности к мыслительным провокациям.

Погружение в чужую текстовую реальность – это возможность конструирования собственной, в которой игра смыслов задает разные горизонты видения проблемы. Тем самым обучающийся включается в творческий процесс, а значит, и в процесс философствования. На этом пути главное – приобщить студента к философии, и при этом не столь важно, все ли он понимает в написанном, может ли соотносить обозначенную тему с реальной ситуацией. Основное – заразить его интересом к иному типу мышления, иному способу постановки задач, иным языковым средствам самовыражения и т.д. И, как показывает аудиторная практика преподавания философии, именно на этом пути студенты и совершают трансцезус к принципиально новому для них знанию, через удивление, о котором писали еще Платон, Аристотель, они узнают о своем незнании и совершают попытки конструирования личного опыта философствования.

В принципе любая дидактическая форма проведения семинарских занятий – написание эссе по конкретному произведению, его интерпретация, составление глоссария, анализ авторского подхода к выбору исследовательской матрицы или, наконец, новомодные презентации – может быть креативной, если задания направлены на решение творческих задач, а не на воспроизведение материала учебника или лекции. В этом случае последний лишь субстанция, обеспечивающая студенту основание для собственного видения проблемы и способы ее репрезентации. Обозначить студенту такую творческую перспективу – значит, в некотором смысле, отучить его от плагиатирования чужих идей. Понятно, что далеко не каждый студент готов к такой трудной работе, но в любом индивидуальном задании можно определить меру его способностей к творчеству.

Преподавание философии как учебной дисциплины, действительно, задача не простая, именно ее унификация и часовая ограниченность затрудняют студентам творческий прорыв в ее смысловое поле, вместе с тем и практически решаемая.

1. Бердяев, Н. А. Философия как творческий акт //Н. А. Бердяев. Философия свободы. Смысл творчества – М.: Правда, 1989. – 262-293.

2. Миронов, Г. Ф. Научно-исследовательская практика в креативной сфере//Г.Ф.Миронов/Наука. Творчество. Образование: сборник научных трудов/ под ред. Т. Н. Брысиной. – Ульяновск: УЛГТУ, 2009. – 404 с.