

ТВОРЧЕСТВО КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА¹

Моргунов Георгий Вадимович,

кандидат философских наук,

доцент кафедры философии

Новосибирского государственного технического университета,

Россия, 630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20

ORCID: 0000-0002-0804-3502

coliseygm@mail.ru

Хандогин Руслан Викторович,

ассистент кафедры философии

Новосибирского государственного технического университета,

Россия, 630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20

ORCID: 0000-0003-3280-7055

khandogin.ruslan@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов творчества в контексте его сущностной и концептуальной включенности в образовательный процесс. Творчество – социальный, культурный и психологический феномен, но и в индустриальной, и в постиндустриальной парадигме по отношению к творчеству образовательная система находится в подчиненном положении. Развитие человека как саморазвитие всегда является творческой деятельностью. Человека невозможно заставить быть творческим: креативность, самоактуализация, ответственность должны прорастать «снизу», а не спускаться в виде командных директив «сверху». Для того чтобы творчество стало нормой образовательного процесса, необходимо так его организовать, чтобы все его участники могли в полной мере реализоваться в нем как личности. «Скрытый» уровень творчества, включаемый в рассматриваемую модель *Four–C*, раскрывает пространство творческих целеполаганий, деятельности и поведения, запускающих механизмы реализации творческого потенциала и способности к адекватной, динамичной, гибкой реакции на возникающие проблемы, к преодолению возникающих трудностей, мобилизующих внутренние ресурсы личности. При этом определяется и рациональность творческого процесса, в котором человек в состоянии проникать в особый конкретный предмет своей деятельности, принимая его в универсально-всеобщих, субстанциональных характеристиках, распредмечивая его, а не просто используя чисто внешним спо-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект № 10-1013-208.

собом. Системное творчество кажется невозможным без личностной составляющей, но и она воспроизводится и фундируется системой. Образовательная система образует органическое единство творчества и креативности. Распад, неравновесность, неопределенность, потерянности в новых обстоятельствах в то же время генерируют и актуализируют творчество и креативность как ответ на новые вызовы, как единственно возможный способ решить перманентно возникающие новые нетривиальные задачи, так как традиционных, классических способов и методов просто не выработано. Таким образом, образовательная система, с одной стороны, может быть более или менее подходящим пространством для реализации творческого потенциала личности, с другой – она сама же продуцирует синтез личностной и системной креативности.

Ключевые слова: творчество, креативность, личность, образовательная система, саморазвитие, постиндустриальное общество, модель Four-C.

Библиографическое описание для цитирования:

Моргунов Г.В., Хандогин Р.В. Творчество как неотъемлемая часть образовательного процесса // Идеи и идеалы. – 2022. – Т. 14, № 1, ч. 2. – С. 360–375. – DOI: 10.17212/2075-0862-2022-14.1.2-360-375.

Сфере образования имманентна проблема творчества. Очевидно, что чем больше усложняется система жестких зависимостей поведения индивида от существующей дисциплины деятельности, чем больше он экстернизирует и овеществляет свой контроль над социальным процессом вообще, тем более заметной становится и обратная зависимость – зависимость нетворческих функций всего общественного целого от настоящего творчества. Социокультурное бытие в его современном измерении подошло к той черте, где дальнейшее развитие напрямую зависит от развития творческих сил.

Исследователи сферы образования и педагоги по всему миру описывают нынешнее состояние образования как состояние стандартизации и соответствия [19, р. 45–54], коренящееся как в учебной программе и сопутствующих формах контроля успеваемости (особенно в такой, как многовидовое тестирование, которое является доминирующей формой в последние полтора-два десятилетия, как один из примеров: вывод группы исследователей о том, что «фокусирование сингапурского образования к стандартизированным тестам лишило систему образования творческого подхода», а «педагоги не очень хорошо понимают, что такое творчество, и поэтому с трудом применяют его в своей работе» [17, р. 136–140]), так и в сфере социального взаимодействия, ментальном и дискурсивном модулях образовательного пространства. Подобная протяженная во времени и фиксируемая нормативно идеологическая заданность, направленность образовательного процесса вкупе с нарастающей бюрократизацией и фор-

мализацией способствует исключению творчества и креативности из понятийного и содержательного базиса современного образования. Кроме того, это способствует созданию среды, в которой учителя и преподаватели являются просто техническими специалистами, сосредоточенными на улучшении успеваемости учащихся [20], в лучшем случае модераторами и тьюторами. Однако такие категории, как творчество, общение, саморазвитие, критичность мышления и другие, несмотря на указанные проблемы, остаются сущностно определяющими, принципиально значимыми, неотъемлемо присущими как для образования вообще, так и его для частных воплощений и реализаций [22].

Качественное образование будущего должно ориентироваться на развитие творческих способностей человека, что, в свою очередь, с необходимостью приводит к актуализации человеческого фактора. Данная ситуация обусловлена потребностями экономики в «переквалификации» исполнителей, наемной рабочей силы в творческих, эффективных профессионалов. Об этом пишет П. Друкер в своем труде «They're not employees, they're people» («Они – не наемные работники, они – люди») [3]. То, о чем довольно давно говорит философия образования, становится реальностью на рынке труда. Перспектива очевидна: творческая способность, «универсальный разум или профессиональный кретинизм – эта антитеза очевидна сегодня любому потребителю ума» [4, с. 196]. Конечно, в результате мощного влияния ценностных ориентаций индустриальной эпохи спросом пользуется «узкий» профессионализм. «Потребитель» образовательных услуг также стремится быть сведенным к выполнению определенных функций, его мечта – быть максимально приспособленным для использования. Проблема в том, что, как ему кажется, для этого необходимо культивировать только ту способность, за которую непосредственно платит работодатель. Якобы вся основа человеческой культуры совершенно не присутствует в этих профессиональных способностях и компетенциях, как будто они вырастают на пустом месте. И вопрос не в узости профессиональных знаний, а в бедности их содержания. Ведь мера потребления культуры, содержательной глубины знаний здесь ограничивается извне отношением полезности. Потребитель стремится усвоить знания, умения, навыки ровно настолько, насколько это ему необходимо для того, чтобы быть самому пригодным для «использования». Однако проблема в том, что образование, которое руководствуется принципом «полезности», и в дальнейшем будет попадать во всё большую зависимость от образования, направленного на развитие творческих способностей человека.

В книге Э. Тоффлера «Шок будущего» воспроизводится общая логика, присущая сегодняшним рассуждениям о реформе образования. По мнению ученого, образование воспроизводит тот или иной социально-эко-

номический уклад. В частности, современное образование воспроизводит структуру индустриального мира. «Сама идея сосредоточить в одном месте массу учеников (сырья) для обработки ее учителями (рабочими) в школе (фабрике), которая расположена в центре городов, принадлежит индустриальному гению. Административная иерархия такой системы образования в целом повторяет модель промышленной бюрократии» [7, с. 434]. Основной детерминантой образовательной системы оказывается, если выразаться терминологией Мишеля Фуко, «дисциплинарная власть». Организация внутреннего распорядка школы, считает Э. Тоффлер, зеркально отражает индустриальное общество. Учитывая быстрые трансформации, происходящие в обществе, ученый выдвигает предположения относительно несоответствия «индустриального образования» новому «постиндустриальному» миру. Первоочередная задача «нового» образования – «повысить способность индивида преодолевать трудности, то есть способность быстро и экономично адаптироваться к условиям, которые непрерывно меняются» [7, с. 435]. Итак, «школа-фабрика» (Э. Тоффлер) должна уступить свое место не потому, что не соответствует своей сути, а потому, что не может адаптировать индивида к новым условиям существования. Можно предположить: если условия изменятся или окажется, что «индустриальный мир» продолжит свое существование на большей части планеты, то для эффективной и экономичной адаптации индивидов мы вернемся к «школе-фабрике».

Аналогично «индустриальному», «постиндустриальное образование» ориентировано на подготовку людей к вхождению в грядущую социально-экономическую и культурную систему, которая непрерывно меняется, заставляя меняться и образование. Однако подчиненная роль образовательной системы остается неизменной. Власть в обоих случаях остается господствующим отношением вследствие того, что человек остается материалом, который требует обработки. Разница заключается в том, что в «постиндустриальном образовании» «встраивание» индивида в заранее заданный мир происходит более изысканно и скрыто, чем в рамках «индустриального образования». Неудивительно, что у Э. Тоффлера творчество почти не упоминается в рассуждениях относительно «нового» образования. Адаптация несовместима с творчеством. Неслучайно среди основных умений, которые должно формировать «постиндустриальное образование», есть умение выбирать, но нет умения творить. Для того чтобы успевать за временем, индивиду предлагается «хорошо адаптироваться», то есть выбрать то, что уже существует, пусть и переменчивое, пусть и динамичное, однако то же самое однобокое настоящее.

Для того чтобы изменить образование, недостаточно изменить название: модернизация, реформирование, трансформация и тому подобное. Анало-

гично и для того, чтобы наполнить образовательный процесс творческим содержанием, мало выдвинуть лозунг о важности «творчества» и «инноваций». Подобные лозунги страдают вербализмом. В частности, оторванность слова от дела, повествовательность, по мнению известного бразильского педагога XX века П. Фрейре, свойственна традиционному образованию, которое он назвал «банковской» системой образования. Такое «образование превращается в акт размещения информационных вкладов, в процессе которого учащиеся представляют собой хранилища, депозитарии, а преподаватели играют роль вкладчиков. Вместо общения преподаватель выдает сообщение (подобно вкладу в банк), которое ученик терпеливо принимает, запоминает и воспроизводит. Это “банковская” модель образования, по которой объем операций, дозволенных ученикам, охватывает только прием, разложение по полочкам и хранение вкладов» [8, с. 54]. Подобное образование является «монологическим», следовательно, доминирующим типом субъектно-объектных отношений. Учитель-преподаватель выступает активным началом педагогической деятельности, а ученик-студент – пассивным. Причем ситуация вряд ли изменится при увеличении часов на так называемую самостоятельную работу. Ведь то, что именно и когда именно должен изучать «самостоятельно» ученик-студент, определяют за него.

Противопоставление ученика-студента и учителя-преподавателя характерно как раз для традиционного образования индустриальной эпохи. При таких обстоятельствах «банковское образование поддерживает и даже стимулирует существующее противопоставление такой позицией и практикой, которые отражают общество угнетения в целом, а именно:

- а) учитель учит, а ученики учатся;
- б) учитель знает всё, а ученик – ничего;
- в) учитель думает, а за учеников думают;
- г) учитель говорит, а ученики слушают покорно;
- д) учитель дисциплинирует, а ученики подчиняются;
- е) учитель выбирает и навязывает свой выбор, а ученики соглашаются;
- ж) учитель действует, а ученики находятся в иллюзии, что действуют вследствие действий учителя;
- з) учитель определяет содержание программы, а ученики (которых никто не спрашивал) приспособляются к ней;
- ж) учитель смешивает власть знания с собственной профессиональной властью, которую он (она) устанавливает в противовес свободе учащихся;
- и) учитель – субъект учебного процесса, ученики – его простые объекты. Неудивительно, что банковская модель образования считает людей приспособляющимися, управляемыми существами.

Таким образом, чем больше ученики работают над накоплением взносов, вложенных в них, тем меньше они лелеют собственное критическое

сознание, которое могло бы развиваться в результате их вмешательства в окружающий мир в роли преобразователей этого мира» [8, с. 54–55]. Таким образом, организация образовательного процесса по логике субъектно-объектных отношений исключает творчество как имманентную суть этого процесса. Образование в таком случае превращается в конвейерное производство полезной рабочей силы. Для изменения ситуации недостаточно командно-административными средствами заставить преподавателей применять новейшие формы проведения занятий. Подобная практика будет воспроизводить тот самый «педагогический вербализм», но теперь и по отношению к профессорско-преподавательскому составу. По мнению Ф.Т. Михайлова, это приводит к тому, что, как следствие, мы имеем «педагогическую презумпцию абсолютной ценности вербализованного знания, которое антигуманно и антигуманистично» [6, с. 443].

Бесспорно, человека невозможно заставить быть творческим. Этот процесс должен прорасти «снизу», а не спускаться в виде командных директив сверху. Необходимо, прежде всего, создать условия и возможности для нормального межличностного общения в рамках учебного заведения. Ведь, как известно, основной вид деятельности человека студенческого возраста – это общение. По словам Ф.Т. Михайлова, в образовательном пространстве происходит «встреча поколений, которые обращаются друг к другу, встреча, в которой культура оживает, обновляется и продолжается от века до века» [5, с. 268]. Другое дело, что это общение своим предметом должно иметь тот или иной культурный смысл. Иными словами, учебный процесс должен превратиться в самоцель. Пока он будет оставаться средством для достижения внешних по отношению к нему целей, творчество в образовательном пространстве будет не нормой, а исключением. Однако в большинстве случаев обучение в университете-школе выступает не как «жизнь», а лишь как подготовка к жизни. Поэтому и сохраняется субъектно-объектное отношение в рамках образовательного процесса. Ведь студент (ученик) рассматривается как «материал», который должен быть подвергнут обработке и достичь заранее заданного «образца». Понятно, что студент в таких условиях не чувствует себя самостоятельным и ответственным субъектом образовательной деятельности.

Для того чтобы творчество стало нормой образовательного (учебного) процесса, необходимо так его организовать, чтобы студент мог реализоваться в нем как личность. Без личности нет творчества, так же как нет без нее и мышления. То же касается и профессиональной деятельности, которая всегда осуществляется той или иной личностью. Без развития последней исключается развитие любых профессиональных компетенций. Образовательная же действительность должна перестать быть «чужой» личностному бытию. Сегодня уровень взаимодействия между преподавателем

и студентом в университете не слишком соответствует требованиям общества. Если предположить, что в большинстве случаев учебный процесс осуществляется по субъектно-объектной схеме, а это особенно актуально при дистанционной форме обучения, тогда становится понятно, что студент и преподаватель не представлены лично в процессе общения и взаимодействия. А без личностного начала духовное начало не развивается. Когда обучение детерминируется преимущественно внешней целесообразностью, тогда оно начинает воспроизводить реальные товарно-денежные отношения, царящие в обществе. Проблема заключается в том, что и учебная, и трудовая деятельность не самоценны. Они «средства». Деятельность в этих пределах руководствуется внешней целесообразностью. И друг друга они воспринимают не как самоцель, а как средство. Понятно, что в таких условиях студент жестко дистанцирован от преподавателя.

Подчеркнем, что в учебной, научной и воспитательной деятельности должна участвовать личность. От уровня развития ее универсальных и всеобщих деятельностных способностей зависит, насколько творческой будет реализация во всех этих сферах. Ведь личность, как целостность, не распадается на части, или, иначе, она в каждой своей «части» и «элементе» тождественна самой себе, а потому и ее «структурные элементы» являются ее собственными «органами» и функциями, посредством которых она осуществляет себя.

Развитие личности происходит в результате возникновения и решения внутренних противоречий. Подобное развитие не может не быть творческим. Развитие человека как саморазвитие всегда является творческой деятельностью. Именно в этом развитии личности сходятся творчество и интеллект. «Настоящая рациональность постигается только как рациональность самого творческого процесса, как рациональность логики эвристической деятельности. Благодаря чему деятельность человека способна осуществлять творческое развитие? Благодаря одной только уже освоенной и фиксированной человеком необходимости? Ни в коем случае» [1, с. 97]. Следование только уже освоенной и зафиксированной необходимости, которая ранее была открыта в акте творчества, превращает культуру человечества в рутину, в застывший «порядок вещей». Даже великие истины, если их умертвить, канонизировать, делают своих сторонников жалкими эпигонами, которые перестают понимать их истинный смысл. Творчество выполнимо только с освоением еще не освоенных новых потребностей. В пределах образовательного процесса это означает наличие имманентной необходимости постоянно преодолевать застывшие формы готовых знаний и имеющихся форм межличностного взаимодействия и общения. По Гегелю, образование – это всеобщее условие и способ освобождения человека. Здесь освобождение понимается как творческое

усилие преодоления имеющихся ограничений развития. Подобное освобождение является межсубъектным процессом, в который вовлечены и преподаватель, и студенты на основе встречи с тем или иным предметным содержанием [2, с. 232].

Этот переход, этот выход за пределы «старой» необходимости может показаться достижением негативной свободы от всякой необходимости. На самом деле это обращение к новой, «особой» необходимости в пределах ее всеобщности. Каким же образом возможно подобное обращение? Оно возможно только для человека, который всё глубже осваивает всеобщие необходимости действительности. Человек превращает их в особые законы своей деятельности. Он делает тем самым категориальные определения подлинности также и определениями своего мышления, в котором они и кристаллизуются как его содержательная логика. А это настоящая рациональность, рациональность самого творческого процесса, в котором человек именно поэтому в состоянии проникать в особый конкретный предмет своей деятельности, который принимает его в универсально всеобщих, субстанциональных характеристиках любого предмета, распредмечивая его, а не просто используя чисто внешним способом. Будучи воплощением этой универсальной всеобщности предметного мира – в меру его освоенности им – он и выступает как субъект, который не противостоит миру объектов чисто внешним образом, не отторгается от него, а наоборот, принимает на себя и выстраивает самого себя из него. «И только в нескончаемом продолжении такого выстраивания, в процессе освоения нового, человек получает также и старое, предварительно освоенное содержание. Только в стремлении сделать природный мир своим собственным, отождествить себя с ним, превратив его субстанциональные законы в законы своей деятельности как субъекта, человек поистине является человеком. И тогда он творец», – отмечает Г. С. Батищев [1, с. 98].

Исходя из того что образовательный процесс – это «процесс деятельностного общения, который втягивает в себя любой внешний материал и превращает его в свое условие и содержание» [4, с. 65], мы приходим к пониманию, что без творчества здесь не обойтись. Ведь в процессе обучения информация тогда становится знанием, когда она осмысливается. Равнодушные килобайты информации должны быть наполнены пониманием, то есть должны перестать быть самозамкнутой частью «информационного шума» и вступить в просвет неравнодушного отношения. Именно таким образом известное становится еще и понятным. Можно заставить студента что-то выучить, но невозможно заставить его понять, а без его активности здесь не обойтись. Понять означает «встретиться» с предметом, «открыться» ему и тем самым «открыть» его. И это еще и творческое открытие. Без него войти в человеческий мир невозможно. Из таких открытий и со-

стоит образование, то есть развитие человека. То, что осталось неоткрытым, не «вошло в душу», не наполнило ее, уходит вдаль неузнанным, непознанным. Оно осталось лишенным смысла – бессмысленным. Творчество в образовательной деятельности можно представить как индивидуальный или групповой процесс, который приводит к оригинальным результатам, адекватным текущему социальному контексту, формирующемуся под влиянием различных личностных, средовых и системных факторов, которые одновременно детерминируют и детерминируются данной творческой составляющей.

Эта же парадигма прослеживается и в модели креативности Four–C (4–C), выдвинутой Д. Кауфманом и Р. Бегетто [14, р. 1–12], в которой авторы выделяют четыре уровня креативности:

Big–C, или выдающееся творчество, представленное великими художниками или учеными;

Pro–C, или экспертное творчество, то есть творчество профессиональных создателей, еще не достигших выдающегося статуса;

Little–C, или повседневное творчество, которое представляет творчество, вовлеченное в повседневную деятельность и опыт;

Mini–C, или субъективное творчество, «трансформационное обучение», включающее «лично-значимые интерпретации переживаний, действий и прозрений», с которыми приходится сталкиваться во время обучения и опыта.

Развитие представлений и описаний, связанных с данной моделью креативности, способствовало включению дополнительного, «пятого» уровня – fifth–C – Hidden–C – «Скрытое C» [16, р. 137–164] – как хорошо согласующегося с концепциями динамического творчества. Фундаментальным элементом, базисом, лежащим в основе определения творчества и креативности, является поиск потенциальной оригинальности и эффективности, предшествующих существованию и материальному воплощению в некоторых объектах и атрибуциях [11, р. 258–267]. Динамичность, неустойчивость, неравновесность творчества и как ментального состояния, и как создающего и присваивающего смыслы процесса чрезвычайно важны для описания, представления и исследования связанных и производных феноменов. «Скрытое C» относится к творческим целеполаганиям, деятельности и поведению, которые запускают механизм реализации творческого потенциала и способность к адекватной, динамичной, гибкой реакции на возникающие проблемы, к преодолению возникающих трудностей, мобилизующих внутренние ресурсы личности (и творческого субъекта вообще).

Творчество – социальный, культурный и психологический процесс, а это означает, что мы творим в нескольких измерениях одновременно, и все

эти влияния необходимо учитывать [9, с. 2]. Вопросы и проблемы творчества, однако, актуальны не только для западных университетов, европейского и американского образовательного пространства. Так, целый ряд исследователей из Таиланда, Китая [15] и других восточных территорий [12, р. 215–235] также фокусируют свое внимание на данной проблематике. Например, в рамках образовательной программы в Университете Махасаракхам (Таиланд) [21, р. 201–208] значительная часть студентов проходит курс, целью которого является развитие способностей проектировать, разрабатывать, внедрять и оценивать образовательные инновации. Данный курс не только развивает способности студентов к проектированию и созданию инноваций в образовании, но и помогает фундаментализировать, закрепить сформированные навыки и компетенции в области творчества. Подобные курсы внедряются в соответствии с образовательной политикой в рамках глобальной программы «Таиланд 4.0» [18, р. 89–104] социокультурной и институциональной трансформации [10], предполагающей переход к инновационным, более эффективным, отвечающим современным вызовам и опережающим моделям во многих сферах: экономической, политической, социальной и в том числе образовательной. Одними из ключевых целей данной программы в сфере образования являются подготовка участников образовательного процесса к непрерывному самостоятельному обучению, освоение цифрового пространства и соответствующих методов и способов коммуникации, а также инструментальное и методологическое обеспечение «возможности создавать новые вещи из новых знаний» [10]. В фокусе данной и подобных программ оказываются не только обучающиеся, но и преподаватели, особенно молодые специалисты. При исследовании текущих курсов подготовки преподавателей и педагогов, особенно тех, тематика которых связана с созданием учебных средств и методов практического преподавания и актуальных методических разработок, выявляются такие ключевые компоненты, как аналитическое, критическое мышление, рациональное творческое развитие и открытость.

В то время как одни исследователи продолжают углубленно изучать творческое познание, социокультурные и психофизиологические показатели индивидуального творчества, другие переключили свое внимание на системные взгляды. Системный взгляд на творчество определяет его как результат неразрывно связанного, взаимообусловленного взаимодействия между индивидом, структурным пространством и сферой, в которой происходит творчество. Фокус рассмотрения смещается с отдельной личности на целостный комплекс взаимосвязанных элементов. Согласно подобному подходу творчество – это не только личный ментальный процесс, но и культурное и социальное событие, имеющее соотносящееся с системой символическое выражение и семантическое наполнение. Творчество в ин-

дивидуальном приложении «случается», когда человек изменяет область своего взаимодействия [13, р. 81–99].

Вполне правомерным будет определение смысла образования как создание смыслов, общих смыслов. Причем осмысленность образовательного процесса должна присутствовать на стороне как ученика, так и учителя. Более того, администрация учебных заведений и других институтов образования тоже должна быть вовлечена в деятельностное общение по поводу образования смыслов. А это, в свою очередь, означает, что при ориентации образования на личность все участники педагогического процесса должны быть сопричастны к личностному началу. Иначе говоря, «ориентация на личность в учебном процессе является ориентацией на условия личностного развития вообще, включая сюда личность не только ученика-студента и учителя-преподавателя, но и администратора-организатора» [4, с. 65–66]. В рамках образования, которое структурируется командно-административными методами, в лучшем случае провозглашается ориентация на личность ученика-студента. С молчаливого согласия других участников образовательного процесса не обсуждается наличие личностного начала в них. Но нередко так складывается, что отношения в рамках института образования и общества в целом ориентируются не на личность, а наоборот, на безличное начало. Без развития личности всех «образование неизбежно вырождается в односторонность, в которой безликость (потому что личность есть только там, где есть развитие, где есть свободная творческая деятельность), будет пытаться формировать личность» [4, с. 66]. Для безличности творчество остается скрытой под завесой «чуда», для него остается только власть как способ организации образовательного пространства. И если личность, творчество, свобода порождаются только личностью, творчеством и свободой, то и, наоборот, безличное порождает безликость, безобразное порождает уродство.

Системное творчество кажется невозможным без личностной составляющей, но и личностная воспроизводится и фундируется системой. Рассматривая с подобных позиций процесс созидания (раскрытия творческих способностей), отметим, что он раскрывается с двух сторон: как свойство, качество, явление личности, реализующееся в системном и структурном отношении; как системное, структурное свойство.

Однако распад, неравновесность, неопределенность, потерянности в новых обстоятельствах в то же время генерирует и актуализирует творчество и креативность как ответ на новые вызовы, как единственно возможный способ решить перманентно возникающие новые нетривиальные задачи, так как традиционных, классических способов и методов просто не выработано. Таким образом, образовательная система, с одной стороны, может быть более или менее подходящим пространством для реализации

творческого потенциала личности, с другой – она сама же продуцирует синтез личностной и системной креативности.

Образовательная система (и в общем отношении, и в частном воплощении) обеспечивает органическое единство творчества и креативности. Обучающиеся, педагоги, учебные планы, образовательные программы, административные барьеры, идеологические установки и многие другие элементы создают неразрывную связность, единое пространство проявления, воплощения и отчуждения творчества и креативности, а рассматриваемые категории, в свою очередь, создают новые облики, смыслы и содержательные компоненты системы, организуют пространство существования и развития элементов. Компонентная структура творчества учитывает когнитивные, личностные, мотивационные и социальные факторы. Творческий процесс, рассматриваемый как некоторая фиксированная последовательность шагов (формулирование проблемы, подготовка, генерация ответа, проверка ответа и результат) раскрывается на трех уровнях: мотивация, мышление, деятельность [13, р. 81–99].

Итак, в современном обществе образование превращается в одну из важнейших движущих сил экономики и общества. Постиндустриальное общество генерирует новые требования к образованию. Сущность их заключается в необходимости формирования «инновационного человека», который будет способен креативно, личностно, продуктивно действовать в мире, который динамично изменяется.

Литература

1. Батищев Г.С. Творчество и рациональность (к определению понятия человека) // Человек, творчество, наука. – М.: Наука, 1967.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права: пер. с нем. / ред. и сост. Д.А. Керимов и В.С. Нерсесянц. – М.: Мысль, 1990. – 526 с., 1 л. портр. – (Философское наследие; т. 113).
3. Дракер П.Ф. Они – не наемные рабочие, они – люди // Российский журнал менеджмента. – 2004. – Т. 2, № 2. – С. 155–166.
4. Лобастов Г. Философско-педагогические этюды. – М.: Микрон-принт, 2003. – 329 с.
5. Михайлов Ф.Т. Культурология как основание общего человековедения // Михайлов Ф.Т. Избранное. – М.: Индрик, 2001. – С. 257–390.
6. Михайлов Ф.Т. Перспективы гуманитаризации образования // Михайлов Ф.Т. Избранное. – М.: Индрик, 2001. – С. 403–451.
7. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. – М.: АСТ, 2002. – 534 с.
8. Фрейре П. Педагогика угнетенных: пер. с англ. – М.: Юниверс, 2003. – 168 с.
9. Veghetto R.A. Creative Learning and the Possible // The Palgrave Encyclopedia of the Possible. – Cham: Palgrave Macmillan, 2020. – P. 1–20.

10. *Buasawan P.* Rethinking Thai higher education for Thailand 4.0 // *Asian Education and Development Studies*. – 2018. – Vol. 7, N 2. – P. 157–173.
11. *Corazza G.E.* Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity // *Creativity Research Journal*. – 2016. – Vol. 28 (3). – P. 258–267.
12. *Hui A.N.N., Lau S.* Formulation of policy and strategy in developing creativity education in four Asian Chinese societies: A policy analysis // *The Journal of Creative Behavior*. – 2010. – Vol. 44, N 4. – P. 215–235.
13. *Plucker J.A., Guo J., Makel M.C.* Creativity // *Handbook of Giftedness in Children*. – Cham: Springer, 2018. – P. 81–99.
14. *Kaufman J.C., Beghetto R.A.* Beyond big and little: The four c model of creativity // *Review of General Psychology*. – 2009. – Vol. 13, N 1. – P. 1–12.
15. *Mullen C.A.* Creativity and education in China: Paradox and possibilities for an era of accountability. – Georgetown: Taylor & Francis, 2017.
16. *Mullen C.A.* Dynamic creativity: Influential theory, public discourse, and generative possibility // *Dynamic Perspectives on Creativity*. – Cham: Springer, 2019. – P. 137–164.
17. *Pllana D.* Creativity in Modern Education // *World Journal of Education*. – 2019. – Vol. 9, N 2. – P. 136–140.
18. *Purawat W., Tripopsakul S.* Preparing for Industry 4.0 – Will Youths Have Enough Essential Skills? An Evidence from Thailand // *International Journal of Instruction*. – 2020. – Vol. 13, N 3. – P. 89–104.
19. *Richardson C., Mishra P.* Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE // *Thinking Skills and Creativity*. – 2018. – Vol. 27. – P. 45–54.
20. *Robinson K., Lee J.R.* *Out of our minds*. – Tantor Media, Inc., 2011.
21. *Seechaliao T.* Instructional strategies to support creativity and innovation in education // *Journal of Education and Learning*. – 2017. – Vol. 6, N 4. – P. 201–208.
22. *Wagner T.* *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. – New York: Basic Books, 2010. – 344 p.

Статья поступила в редакцию 15.06.2021.

Статья прошла рецензирование 11.07.2021.

DOI: 10.17212/2075-0862-2022-14.1.2-360-375

CREATIVITY AS AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Morgunov, Georgy,

Cand. of Sc. (Philosophy),

Associate Professor at the Department of Philosophy

Novosibirsk State Technical University,

20 Karl Marx Avenue, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-0804-3502

coliseygm@mail.ru

Khandogin, Ruslan,

Assistant, Department of Philosophy

Novosibirsk State Technical University,

20 Karl Marx Avenue, Novosibirsk, 630073, Russian Federation

ORCID: 0000-0003-3280-7055

khandogin.ruslan@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the consideration of some aspects of creativity in the context of its essential and conceptual involvement in the educational process. Creativity is a social, cultural and psychological process, but both in the industrial and in the post-industrial paradigm, the educational system is in a subordinate position. Human development as self-development is always a creative act. It is impossible to force a person to be creative: creativity, self-actualization, responsibility should grow “from below”, and not descend in the form of command directives “from above”. In order for creativity to become the norm of the educational process, it is necessary to organize it in such a way that all its participants can fully realize themselves in it as individuals. The “hidden” level of creativity, included in the considered model “Four-C”, reveals the space of creative goal-setting, activities and behavior that trigger mechanisms for realizing creative potential and the ability to adequate, dynamic, flexible response to emerging problems, overcoming arising difficulties, mobilizing internal resources of a person. At the same time, the rationality of the creative process, in which a person is able to penetrate, a particular object of his activity is also determined, accepting it in universal, substantial characteristics, disobjectifying, and not simply using it in a purely external way. Systemic creativity seems impossible without a personal component, but personal creativity is reproduced and funded by the system. The educational system forms an organic unity of creative work and creativity. Decay, disequilibrium, uncertainty, loss in new circumstances at the same time generate and actualize creativity as a response to new challenges, as the only possible way to solve permanently emerging new non-trivial problems, since traditional and classic methods do not help much. Thus, the education system, on the one hand, can be a more or less suitable space for realizing

the creative potential of a person, and on the other hand, it itself produces a synthesis of personal and systemic creativity.

Keywords: creativity, personality, educational system, self-development, post-industrial society.

Bibliographic description for citation:

Morgunov G., Khandogin R. Creativity as an Integral Part of the Educational Process. *Idei i idealy = Ideas and Ideals*, 2022, vol. 14, iss. 1, pt. 2, pp. 360–375. DOI: 10.17212/2075-0862-2022-14.1.2-360-375.

References

1. Batishchev G.S. Tvorchestvo i ratsional'nost' (k opredeleniyu ponyatiya cheloveka) [Creativity and rationality]. *Chelovek, tvorchestvo, nauka* [Human, creativity, science]. Moscow, Nauka Publ., 1967.
2. Hegel G.W.F. *Filosofiya prava* [Elements of the Philosophy of Right]. Moscow, Mysl' Publ., 1990. 526 p. (In Russian).
3. Drucker P.F. They're not employees, they're people. *Rossiiskii zhurnal menedzhmenta = Russian Management Journal*, 2004, vol. 2, no. 2, pp. 155–166. (In Russian).
4. Lobastov G. *Filosofsko-pedagogicheskie etyudy* [Philosophical and pedagogical etudes]. Moscow, Mikron-print Publ., 2003. 329 p.
5. Mikhailov F.T. Kul'turologiya kak osnovanie obshchego chelovekovedeniya [Culturology as the basis of general humanity science]. Mikhailov F.T. *Izbrannoe* [Selected works]. Moscow, Indrik Publ., 2001, pp. 257–390.
6. Mikhailov F.T. Perspektivy gumanitarizatsii obrazovaniya [Perspectives on the humanization of education]. Mikhailov F.T. *Izbrannoe* [Selected works]. Moscow, Indrik Publ., 2001, pp. 403–451.
7. Toffler A. *Future Shock*. New York, Random House, 1970 (Russ. ed.: Toffler A. *Shok budushchego*. Moscow, AST Publ., 2002. 534 p.).
8. Freire P. *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder, 1970 (Russ. ed.: Freire P. *Pedagogika ugnennykh*. Moscow, Yunivers Publ., 2003. 168 p.).
9. Beghetto R.A. Creative Learning and the Possible. *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. Cham, Palgrave Macmillan, 2020, pp. 1–20.
10. Buasuwan P. Rethinking Thai higher education for Thailand 4.0. *Asian Education and Development Studies*, 2018, vol. 7, no. 2, pp. 157–173.
11. Corazza G.E. Potential originality and effectiveness: The dynamic definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 2016, vol. 28 (3), pp. 258–267.
12. Hui A.N.N., Lau S. Formulation of policy and strategy in developing creativity education in four Asian Chinese societies: A policy analysis. *The Journal of Creative Behavior*, 2010, vol. 44, no. 4, pp. 215–235.
13. Plucker J.A., Guo J., Makel M.C. Creativity. *Handbook of Giftedness in Children*. Cham, Springer, 2018, pp. 81–99.
14. Kaufman J.C., Beghetto R.A. Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, no. 1, pp. 1–12.

15. Mullen C.A. *Creativity and education in China: Paradox and possibilities for an era of accountability*. Georgetown, Taylor & Francis, 2017.
16. Mullen C.A. Dynamic creativity: Influential theory, public discourse, and generative possibility. *Dynamic Perspectives on Creativity*. Cham, Springer, 2019, pp. 137–164.
17. Pillana D. Creativity in Modern Education. *World Journal of Education*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 136–140.
18. Puriwat W., Tripopsakul S. Preparing for Industry 4.0 – Will Youths Have Enough Essential Skills? An Evidence from Thailand. *International Journal of Instruction*, 2020, vol. 13, no. 3, pp. 89–104.
19. Richardson C., Mishra P. Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 2018, vol. 27, pp. 45–54.
20. Robinson K., Lee J.R. *Out of our minds*. Tantor Media, Inc., 2011.
21. Seechaliao T. Instructional strategies to support creativity and innovation in education. *Journal of Education and Learning*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 201–208.
22. Wagner T. *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it*. New York, Basic Books, 2010. 344 p.

The article was received on 15.06.2021.

The article was reviewed on 11.07.2021.