

К. А. Котусенко

Реализация творческого потенциала учащихся в системе лично-ориентированного обучения в школах Великобритании

Статья посвящена анализу форм и методов, раскрывающих творческий потенциал учащихся в процессе обучения истории в школах Великобритании. К формам, стимулирующим творческую деятельность, активно используемых как в урочной, так и во внеклассной деятельности, относятся, в частности, драматизация, изготовление макетов и муляжей исторических зданий, одежды, людей, а также творческое оформление материалов урока.

Ключевые слова: реализация творческого потенциала учащихся в системе лично-ориентированного обучения истории в школах Великобритании, обучение истории в школах Великобритании.

К. А. Kotusenko

Realization of Pupils' Creative Potential in the System of Person Oriented Training in Great Britain Schools

The article is devoted to the analysis of forms and methods which reveal pupils' creative potential during the course of History training in Great Britain schools. The forms, stimulating the creative activity, and which are actively used both in class and out-of-class activities, are dramatization, production of models and models of historical buildings, clothes, people, and also design of materials of lessons.

Key words: realization of pupils' creative potential in the system of the person oriented training of History in Great Britain schools; History training in Great Britain schools.

Творчество помогает активизировать физическую, умственную и эмоциональную деятельность детей. Значение этого компонента учебного процесса крайне велико, поскольку, раскрывая творческий потенциал учащегося, учитель помогает ребенку установить взаимодействие с одноклассниками, учит навыкам общения в социуме, развивает в ребенке такие качества, как общительность, умение контролировать себя, уверенность, что, в конечном счете, ведет к развитию ребенка как личности.

После произошедшего в 50–60-е гг. XX в. в США бума исследований креативности, эта тема постепенно становится популярной и в европейских странах. К. К. Урбан, один из ведущих немецких специалистов в этой области, отмечал, что в последние 20 лет, наравне с Германией, Великобритания занимает лидирующие позиции в Западной Европе по числу опубликованных исследований, посвященных различным аспектам развития творческого потенциала учащихся [19, с. 100]. Однако до сих пор не существует точного определения того, что подразумевается под словом «creativity» (креативность, творческий потенциал), а попытки измерить креативность вызвали бурную полемику в психологии. В узком смысле, творчество

во – это человеческая деятельность, порождающая нечто качественно новое и имеющее общественно-историческую ценность [4, с. 333]. Л. С. Выготский писал, что в таком случае «творчество есть удел немногих избранных людей, гениев, талантов, которые создали великие художественные произведения, сделали большие научные открытия или изобрели какие-нибудь усовершенствования в области техники» [1, с. 5].

В более широком смысле, творческая деятельность – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты). По словам Выготского, «как электричество действует и проявляется не только там, где величественная гроза и ослепительная молния, но и в лампочке карманного фонаря, так точно и творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [1, с. 6]. Национальный консультативный комитет по вопросам

творческого и поликультурного образования (NACCSSE) Великобритании рассматривает творчество как «активную работу воображения, направленную на продуцирование оригинального и ценного знания или решения» [10, с. 17]. Интенсивное изучение творческого потенциала учащихся началось в Великобритании с середины XX в. и совпало с волной исследований, посвященных дето-центристскому обучению. На первом этапе исследования фокусировались на влиянии творчества на развитие личности, мышления, а также на способах стимулирования креативного мышления. С 1970-х гг. акцент в исследованиях переносится с результата деятельности на связь творчества с воображением, а в 80-е гг. – на влияние окружающей среды на творческую активность учащихся [10, с. 2]. В последние 20 лет вопросы развития творческого потенциала учащихся стали рассматриваться в комплексе. Так, А. Крафт рассматривал влияние творческого потенциала на возможность проблемного изложения материала детьми [9], а также ставил проблему соотношения формы и содержания в творческом обучении, видя противоречия между обучением, направленным на развитие творческого потенциала, и творчески-организованным педагогическим процессом [14]. Г. Клакстон предложил использовать творческий потенциал учащихся для формирования навыков рационального мышления [8], К. Доббинс проанализировал возможности учителей начальной школы в развитии творческого потенциала младших школьников [11].

К формам, стимулирующим творческую деятельность, активно используемых как в урочной, так и во внеклассной деятельности по истории, относятся, в частности, драматизация, изготовление макетов и муляжей исторических зданий, одежды, людей, а также творческое оформление материалов урока.

Творческая деятельность помогает педагогу развить чувство эмпатии у учащихся. Под эмпатией подразумевается «способность понимать убеждения, ценности людей прошлого, а также объяснять их действия посредством выявления причинно-следственных связей» [16, с. 39]. Главным инструментом формирования чувства эмпатии в британских школах является метод драматизации. Подобная работа велась и в российских школах в начале XX в. А. Ф. Гартвигом, предложившим использование драматизации на уроках истории [2], однако в советский период его идеи недооценивались. По мнению британских педагогов, театральное искусство может стать способом обучения. Так, Дж. Никол выделил две основные причины, по которым необходимо обращение к элементам

драматизации при изучении истории. Во-первых, данный метод «помогает концентрировать внимание на конкретных моментах в прошлом, когда события имели очень насыщенную окраску». В этом случае изучение прошлого является постижением смыслов, которые вкладывали люди в свои действия. Во-вторых, «некоторые вопросы о прошлом, которыми мы задаемся, требуют широкого поля для догадки. На них можно ответить, только рассмотрев весь спектр возможных ответов» [3, с. 250]. Использование театральных постановок во внеурочной деятельности стало очень популярным в Великобритании после 1995 г., с момента внесения дополнений в Национальный Стандарт по истории, благодаря которым усилился акцент на дето-центристское обучение, и возросла роль драматизации как средства постижения опыта людей прошлого и развития исторического мышления [12, с. 19].

Теоретической основой метода драматизации на уроке истории может быть модель репрезентации известного английского психолога Брунера [6, с. 11], которая предполагает прохождение учащимися трех этапов в изучении темы: представление, разыгрывание, осмысление. На первом этапе на основе работы с историческими источниками формулируется проблема внутри изучаемой темы, и дети пишут сценарий для представления. После разыгрывания сценки ученикам предлагается написать письменную работу, раскрывающую понимание мотивов поведения персонажей и объясняющую смысл их действий. Подобный вариант работы использовался в Хамертон колледже (Кэмбридж) в изучении истории племени ацтеков детьми 5 класса. Для выявления эффективности данного метода в эксперименте участвовало два класса: один – контрольный, второй – экспериментальный. Учащиеся работали в группах и представляли свои постановки на тему «Смерть Монтесумы», основанные на разных источниках. Класс, в котором основой преподавания была драматизация, в целом показал значительно более высокие результаты в умении устанавливать причинно-следственные связи, по-разному интерпретировать одно и то же событие, а также в составлении собственного высказывания.

Еще одним достоинством театральной постановки является возможность вовлечь учащихся в более глубокое изучение темы. Опыт школы Сэнт-Джеймс [13, с. 28] показывает, что углубленному изучению социальной истории способствует не только представление, но и изготовление костюмов для него. Проект реализовывался на

протяжении нескольких уроков, посвященных жизни людей XVI в. Изучение материала по данной теме помогло составить сценарий театрального представления, которое проходило в доме-музее XVI в. (Tudor's house). Дети самостоятельно подбирали костюмы и выступали в роли слуг, хозяев и других персонажей этого дома, что дало им возможность ощутить себя людьми изучаемой эпохи.

То, что театральное искусство может стать способом обучения, доказал проект одного из лондонских театров «Time» [17]. Его авторы на протяжении многих лет занимаются «перемещением» детей из современной жизни в прошлое, в котором иные социальные законы и нормы. В рамках этого проекта дети в возрасте от 11 лет, без специальной подготовки, принимают участие в театральной постановке. Их делят на группы до 30 человек и обучают актерскому мастерству, а также знакомят с историческими особенностями периода, в рамках которого будет происходить сценическое действие. Истории, сюжеты которых будут использованы в представлении, должны соответствовать ряду критериев: они должны содержать моральную дилемму или выбор, давать возможность принять решение и не призывать к насилию. Дж. Брумэн и Ш. Калпин отметили, что в Великобритании многие школы имеют постоянно действующий театральный кружок, который делает представления и на исторические сюжеты [5].

Благодаря использованию метода драматизации учитель может избежать формирования у учащихся взгляда на прошлое «сверху вниз», поскольку, оказавшись на месте людей прошлого, дети получают возможность понять мотивы, побуждавшие их к тем или иным действиям. Участие в театральной постановке – это опыт, который получает ребенок, и который можно сравнить с чтением книги или с работой с источником.

Дети всех возрастов любят мастерить фигурки людей прошлого. П. Майс составила комплекс заданий, используемых ей на уроках истории. Она предлагает учащимся нарисовать одежду на листе бумаги и вырезать ее, либо сделать куклу из пластиковой бутылки, используя ткани и шерсть в качестве материала для волос. Еще одним популярным приемом является выполнение масок исторических персонажей из бумаги или на воздушном шаре. Сделанные куклы можно поместить в интерьер дома, выполненного из картонной коробки, а также, еще более усложнив задание, предложить детям на основе имеющейся информации представить, как выглядела средневековая улица в городе или деревня, на основе чего выполнить макет [18].

Большие возможности для детского творчества открывают перед учителем информационно-коммуникационные технологии. В британских образовательных журналах особо подчеркивается, что использование компьютера должно носить не просто формальный характер, а способствовать критическому осмыслению информации. Для развития творческих способностей учащихся старших классов предпочтительно использование информационных технологий для освоения таких тем, где творческий подход в ином варианте не мог быть допустим. Это касается вопросов геноцида, войны и других тем, где очень сильна эмоциональная составляющая. Например, Э. Лоуренс [15] предложила ученикам сделать онлайн выставку, посвященную проблеме геноцида, используя программу «exhibition-builder». Данная программа позволяет учащимся почувствовать себя в роли историка или куратора выставки, дает возможность подбирать необходимые источники и показать собственную интерпретацию имевших место событий. Прежде чем приступить к оформлению выставки, дети должны иметь базовые знания по изучаемой проблеме. Для этого им предлагается ответить на три ключевых вопроса: 1) Какова была жизнь евреев до начала Хлокоста в Германии? 2) Как изменилось отношение к евреям в 1933–1939 гг.? 3) Что говорят материалы концентрационного лагеря Аушвиц о том, как нацисты расправлялись с евреями? На первом этапе была организована групповая работа с источником; далее дети отвечали на второй вопрос с использованием линии времени, на которой были обозначены события, произошедшие в 1933–1939 гг.; на завершающем этапе дети работали с фрагментами художественных и документальных фильмов и обсуждали их в классе. Итогом этой работы стал подбор необходимых источников и формулирование ключевого вопроса, на котором основывалась концепция выставки. Необходимо отметить, что в рамках данной работы учитель школы тесно сотрудничал с музеями, которые предоставили онлайн коллекции источников, посвященных проблеме геноцида, а также доступ к архивам, что помогло ученикам почувствовать себя настоящими историками. При нехватке времени учитель мог бы дать задание по оформлению выставки на дом, а следующий урок посвятить презентации выставок учеников. Данный вариант работы помог поставить ребенка в центр образовательного процесса, стимулировать его критическое мышление.

По мнению Т. Чэпмэн, использование реконструкций исторических объектов крайне полезно на

уроке [7]. Он предлагал учащимся реконструировать замки на основе данных археологических раскопок и письменных источников. Дети были разделены на группы, в которых изучали имеющуюся информацию, посещали место раскопа, делали необходимые измерения, оформляли эскиз, а затем и модель замка. После того, как все группы подготовили свои модели замков, было проведено обсуждение результатов работы всех групп. Такой комплекс заданий помог раскрыть собственные взгляды детей на реалии исторического прошлого. Поскольку в процессе изучения истории учитель неоднократно обращается к вопросу о конструкции крепостей разного типа (укрепления железного века, римские укрепления, средневековые замки), это задание можно дать ученикам несколько раз и использовать выполненные работы на заключительных уроках для сравнения, выделения изменений, формирования понятий «прогресс» и «регресс», а также формирования хронологических умений и навыков. Итогом проделанной работы должно стать оформление рисунка изучаемого сооружения, а если позволяет время, выполнение макета из бумаги. Ученики могут работать в парах, группах или индивидуально.

Креативное оформление материалов урока детьми также помогает раскрыть их творческий потенциал. Это касается различных рисунков, выполненных на основе работы с источниками. Например, П. Ворс, предложила детям в ходе изучения вопроса об отношении к женщинам в XVII в. в Англии создать рисунок-кластер, отвечающий на вопрос «Как можно было распознать ведьму?» [20]. Создание рисунков, схем, презентаций, плакатов в ходе изучения исторического материала помогает не только формировать различные компетенции, но и стимулировать активность детей, делать обучение интересным, увлекательным и разнообразным.

Таким образом, творческая деятельность помогает перейти от простой ретрансляции знаний к стратегии социального проектирования и конструирования, к развитию способностей обучающихся и подготовке их к жизни в современных условиях. Это один из способов глубокого погружения в историю, способствующий формированию необходимых в повседневной жизни умений и навыков, одна из основ личностно-ориентированного обучения в школах Великобритании.

Библиографический список:

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.

2. Гартвиг, А. Ф. К вопросу преподавания истории в средних учебных заведениях [Текст] / А. Ф. Гартвиг. – М., 1891.

3. Никол, Дж. Ремесло учителя истории [Текст] : пособие для вузов / Дж. Никол. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2001.

4. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха ; перевод с англ. яз. А. А. Алексеева. – СПб. : Питер, 2003.

5. Brooman J., Culpin C. School History Scene: the Unique Contribution of Theatre to History Teaching [Text] // Teaching History 108. – September 2002. – p. 55-58.

6. Bruner, J. Acts of Meaning. Cambridge [Text] MA: Harvard University Press, 1990.

7. Chapman T. Reconstructing castles in the classroom [Text] // Teaching History 83. – 1996. – April. – p. 27-29.

8. Claxton G. Thinking at the Edge: Developing Soft Creativity [Text] // Cambridge Journal of Education Vol. 36. – No. 3. – September 2006. – p. 351-362.

9. Craft A. Fostering Creativity with Wisdom [Text] // Cambridge Journal of Education Vol. 36. – No. 3. – September 2006. – p. 337-350.

10. Creativity in Education /Edited by A.Craft, B.Jeffrey and M.Leibling. – London. – 2001.

11. Dobbins K. Teacher Creativity within the Current Educational System: a Case Study of the Perceptions of Primary Teachers [Text] // Education 3-13 Vol. 37. – No. 2. – May 2009. – p. 95-104.

12. Goalen P. The Development of Children's Historical Thinking through Drama: a Report on a History through Drama Project Founded by Homerton College, Cambridge [Text] // Teaching History 83. – April 1996. – p. 19-26.

13. Hill E.B. Project Replay: a Project Designed to Show the Use of Drama in Teaching History [Text] // Teaching History 76. – June 1994. – p. 28.

14. Jeffrey B., Craft A. Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships [Text] // Educational Studies, Vol 30. – No.1. – March 2004. – p. 77-87.

15. Lawrence A. Being historically rigorous with creativity: how can creative approaches help solve the problems inherent in teaching about genocide [Text] // Teaching History 140. – 2010. – September. – p. 47-53.

16. Lee P., Shelmit D. The Concept that Dares not Speak its Name: Should Empathy Come out of the Closet? [Text] // Teaching History 143. – June 2011. – p. 39-49.

17. Linnell R., May D., Shand G. History as Ethnography: a Psychological Evaluation of a Theatre in Educational Project [Text] // Teaching History 59. – April 1990. – p. 27-32.

18. Mays P. Why teach history? [Text] – London.: 1974.

19. Urban K.K. Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe [Text] // European Journal of High Ability 99-113. – Jan 2007. – p. 99-113.

20. Worth P. Which Women Were Executed for Witchcraft? And Which Pupils Cared? Low-attending Year 8 Use Fiction to Tackle Three Demons: Extended Reading, Diversity and Causation [Text] // Teaching History 144. – 2011. – September. – p. 4-14.

