

Агеев В.В.

Психологические основы креативного образования

Агеев Валентин Васильевич, кандидат психологических наук, академический профессор, профессор кафедры психологии, университет «Кайнар», г. Алматы, Республика Казахстан

Аннотация. Проблемой современного образования является его транслирующий, с одной стороны, и, как следствие, потребляющий, с другой стороны, характер. Идея образования как института передачи прошлого социального опыта новым поколениям давно изжила себя. «Продуктом» такого типа образования является человек, непосредственно зависящий от своих актуальных возможностей и не способный сделать их предметом порождения. Следствием такой ситуации является неспособность человека в проблемной ситуации самостоятельно конструировать новые возможности, что приводит к тому, что такой человек способен лишь воспроизводить формы собственного существования и функционировать на одном и том же уровне развития. Без внешнего толчка он не способен, при необходимости, изменить свою жизнь. Эта проблема решается за счет изменения типа образования. Смены его на образование, призванное воспитывать способность к самоизменению за счет порождения новых возможностей. Такой тип образования можно было бы назвать креативным, где под креативностью следует понимать способность порождать новые формы собственного существования, новые формы собственной деятельности. Среда, в которой возможно такое порождение, есть креативный диалог. Продуктами креативного диалога являются новые значения как превращенные формы новой деятельности. Именно в условиях креативного диалога происходит переобозначение предметного мира, т.е. превращение культуры одного исторического типа в культуру другого исторического типа. Значения выступают в качестве психологических средств конструирования новых деятельностей, т.е. в качестве средств саморазвития.

Ключевые слова: Транслирующее образование, креативное образование, технология конструирования новых возможностей, креативный диалог

Постановка проблемы. Экономические и социальные проблемы, обрушившиеся на современный мир, свидетельствуют о том, что человечество сегодня не способно ни предвидеть возникновение нестандартных ситуаций, ни предвидеть возникновение новых проблем, ни находить эффективные решения новых проблем в нестандартных ситуациях. Одной из причин такого положения дел является, на наш взгляд, катастрофическая ситуация в системах образования.

В настоящее время образование во всем мире представляет собой социальный институт, обеспечивающий трансляцию прошлого социального опыта новым поколениям. Такое образование основано на присвоении (потреблении) новыми поколениями прошлого социального опыта. Мы настолько привыкли к этой образовательной схеме, что не задумываемся о том, что в условиях потребления невозможно воспитать способность к созиданию, предвидению и прогнозированию дальнейшего развития.

Транслирующее образование, фактически, представляет собой способ консервации прошлых достижений, способ блокирования дальнейшего развития общества. В педагогической среде даже сформировалось убеждение в том, что дети рождаются со способностями к тем или иным учебным дисциплинам, к тем или иным видам деятельности. Будто бы отдельные дети рождаются одаренными теми или иными способностями, которые передаются по наследству. К сожалению, это ошибочное мнение подтверждается практикой транслирующего образования, которое уже давно превратилось в способ подавления личности, способ подчинения индивида социуму и воспитания конформизма, практику подавления самостоятельности, инициативности и творчества.

Уже в начальной школе, с самого первого класса среда транслирующего образования не соответствует креативной сущности человека. Со времен Возрождения известно, что смысл человеческого существования, историческое предназначение человека состоит в созидании, порождении, самостоятельном творчестве [11] [3]. В среде транслирующего образования все

переворачивается с ног на голову. Инициативность, самостоятельность и творчество в ситуации присвоения (потребления) не просто не нужны, становятся лишними, они противоречат принципам организации транслирующего образования.

В ситуации присвоения учащийся должен адаптироваться к усваиваемому социальному образцу деятельности. Ситуация присвоения – это ситуация заимствования средств индивидуального существования у социума с целью адаптации к социальной жизни. Поэтому инициативность, собственная точка зрения, самостоятельность и творчество становятся препятствием эффективной организации трансляции образца и должны быть исключены из образовательной практики. О творчестве в большей степени принято говорить в ситуации применения присвоенных средств на практике. Но надо отдавать себе отчет, что это творчество относительное, в заданных прежним социальным опытом пределах. Присвоенные средства выступают, на самом деле, не как источники дальнейшего развития, а как его ограничители. Развитие, если и имеет место, то развитие в пределах, ограниченных актуальным состоянием социума. Человек может развиваться, присваивая социальные нормы и эффективно их воспроизводя, в пределах актуального социума, но выйти за его пределы, создать новые средства он не может. Более того, это социальным образом запрещено, поскольку смысл существования социального человека состоит в воспроизводстве социальных норм, т.е. в воспроизводстве актуального социума.

Найти решение образовательных проблем пытаются многие специалисты. Предлагается усовершенствовать систему управления классом [47]. Модернизировать педагогику и первичную практику [22]. Обучать способам творческого принятия решений [38]. Использовать методики развития воображения [26]. Организовывать эффективное дополнительное обучение [19]. Предлагаются способы повышения эффективности обучения в школе [20]. Разрабатываются психологические основы мультикультурного образования [48] [17]. Предлагается рассмотреть ре-

флексию как сущность образовательной практики [27] [40] [45]. Некоторые авторы видят выход в разработке теоретических основ понимающей педагогики [28]. Предлагается на начальных стадиях обучения науки учить теории и практике [29]. Продолжаются попытки проанализировать проблемы учителя, которые препятствуют новым подходам в обучении [30]. Проводится анализ проблем организации жизни класса, которые мешают школьным реформам [31]. Продолжается разработка современных методов, концепций, технологий и техник обучения [18] [32] [33] [34] [39] [23] [25] [46] [8]. Делаются попытки разработать креативные методы обучения [35] [36]. Не прекращаются поиски методов повышения эффективности обучения [37]. Разрабатываются стратегии, связанные с инновациями в обучении и решением проблем [24] [41]. Разрабатываются методы обучения одаренных и талантливых учащихся [21].

Но, к сожалению, все эти попытки не выходят за пределы идеологии транслирующего образования и, в конечном итоге, основаны на принципе присвоения.

В связи с этим, мы утверждаем, что все большие и малые проблемы современного образования имеют одну фундаментальную причину. Такой причиной является трансляционный (культуропотребляющий) характер современного образования, построенного на идее присвоения (потребления) новыми поколениями прежнего социального опыта, аккумулированного в культурных средствах (идеальных и реальных). Такая образовательная среда подавляет, блокирует истинно человеческие, креативные способности учащихся, трансформирует (преобразует) их в адаптивные [44].

Результатом такого положения дел в образовании является падение интереса к учебе с самых первых месяцев первого класса и дальнейшая отрицательная динамика учебной мотивации вплоть до последнего класса, психические и соматические заболевания учащихся, все более распространенные в школьной среде. Поощрение конформизма приводит к тому, что наиболее способные и одаренные «выдавливаются» на периферию образовательного пространства, им, как правило, выставляются невысокие отметки, они, преимущественно, переходят в разряд неуспешных.

В глобальном масштабе это приводит к тому, что уже в школе общество теряет наиболее талантливых учащихся и этот процесс продолжается в высших учебных заведениях. Не случайно поэтому исследования показывают, что наибольшая концентрация одаренных обнаруживается не иначе как в асоциальной среде наркоманов, проституток и пр. [7]. Это означает, что общество в результате организации подавляющего свободную личность образования само «уничтожает» свою интеллектуальную элиту.

Идея решения проблемы. Проблема назрела настолько, что «косметический ремонт» уже не сможет ничем помочь. Проблему следует решать радикально. А именно, необходимо менять культуропотребляющий характер образования на культуропорождающий [16] [13]. Для этого необходимо переосмыслить сущность образовательной ситуации и перестроить структуру культуропотребляющего (*адаптивного*) образования в структуру культуропорождающего (*креативного*) образования.

При этом, под креативностью предлагается понимать не «... способность создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится. ... Таким продуктом может быть, например, идея, музыкальное произведение, рассказ или же реклама ...» [14, с. 20]. Или «... способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления ...» [10, с. 157]. На наш взгляд, решение проблемы возможно только в том случае, если под креативностью (креативной деятельностью) будет пониматься не способность создавать новые оригинальные продукты (идеальные и реальные), а способность человека делать самого себя, свои способности, свою психическую деятельность продуктом порождения.

Психологический анализ адаптивной структуры образовательной ситуации показывает, что основой ее является отношение *человек – конкретно-исторический* тип культуры. В процессе присвоения культуры конкретно-исторического типа у ребенка формируется *конкретно-исторический тип* психики. При этом, формирование представляет собой процесс превращения культурной формы социальной деятельности в психическую форму индивидуальной деятельности. Формирование происходит за счет воспроизводства культурной формы социальной деятельности психической формой индивидуальной деятельности. Когда такое воспроизводство достигнуто, можно говорить об успешности присвоения. Поскольку культурные формы существуют в виде культурных значений, постольку процесс присвоения есть процесс превращения культурных (всеобщих) значений в значения индивидуальные (единичные). В результате присвоения система культурных значений превращается в систему индивидуальных значений. Эффективность присвоения оценивается по степени полноты и адекватности превращения культурных значений в индивидуальные. Тем самым, на уровне индивидуальной психики культуропотребление есть присвоение индивидом культурных значений.

Поскольку присвоение осуществляется по механизму распределения (субъективации) (*Гегель*), то у присвоения есть свои границы (пороги распределения, согласно концепции Г.С. Батищева [4]. Это значит, что учащийся может присвоить только те значения, которые находятся в пределах его порога распределения. В условиях культуропотребляющего образования способность к распределению, как и любая другая способность, не развивается, она остается неизменной в течение всего процесса обучения. Следствием этого факта является то, что процесс развития, обеспечиваемый культуропотребляющим образованием, есть процесс количественного накопления знаний, без какого-либо качественного изменения способностей. Т.е. развитие как процесс количественного накопления осуществляется в пределах порога распределения и не выходит за них.

Практика организации транслирующего образования привела к тому, что широко распространилась точка зрения на генетическую природу способностей. Стало модным делать акцент на одаренность, исключительность отдельных учащихся и, следовательно,

на отбор как решающий фактор транслирующего образования. Но такая точка зрения не соответствует креативной природе каждого человека и свидетельствует только о социальном бессилии и непригодности образовательной системы, построенной на принципе культуропотребления. Но если ранее социальное развитие могло происходить за счет деятельности отдельных выдающихся людей без участия основной массы в социальном прогрессе, то в наше время темпорализация [9] становится решающим фактором социального развития. Она предполагает необходимость участия каждого члена общества не как пассивного участника социального развития, а как уникального и необходимого его источника. Мы стремительно приближаемся к такому времени, когда участие каждого человека в социальном развитии в качестве его суверенного источника становится жизненно важным и необходимым.

Это означает, что общество не может далее ориентироваться на воспитание только интеллектуальной элиты, основанное на отборе одаренных учащихся, пренебрегая большей частью человечества. Современная социальная практика показывает ошибочность такого подхода. В наше время необходимо образование, которое будет способно воспитывать каждого учащегося как самостоятельную, инициативную, творческую личность. Как это возможно?

Это станет возможным тогда, когда в основу образовательной ситуации будет положено не отношение *социальный человек – конкретно-исторический тип культуры*, а отношение *исторический человек – социальная история культуры*. При этом под социальной историей понимается процесс возникновения и последовательной смены конкретно-исторических типов культуры, а под индивидуальной историей понимается процесс возникновения и последовательной смены конкретно-исторических типов психики. Каждому конкретно-историческому типу культуры соответствует конкретно-исторический тип психики.

Анализ социальной истории развития культуры позволяет говорить о четырех конкретно-исторических типах культуры, которые имеют место в истории человеческого общества и которым соответствуют четыре конкретно-исторических типа психики: *спонтанная психика* (магический тип культуры), *интуитивная психика* (мифологический тип культуры), *рефлексивная психика* (рациональный тип культуры) и *универсальная психика* (исторический тип культуры) [15]. Но если первые три типа культуры (и психики) представляют собой уже сформированные в истории этапы развития, то четвертый тип человечеству только предстоит создать.

В отличие от транслирующего (адаптивного) образования, основой креативного образования становится не присвоение конкретно-исторического типа культуры (конкретно-исторического типа значений), а моделирование и освоение исторической логики развития культуры (исторической логики развития значений). Таких исторических типов значений четыре: сенсорный, перцептивный, символический, универсальный. Смыслом креативного образования является превращение учащимися исторической логики развития культуры в историческую логику собственного разви-

тия, логику развития собственной психики. При этом, развитие собственной психики (саморазвитие) осуществляется в результате порождения самими учащимися новых значений как средств конструирования нового типа психики. В результате креативного образования за счет овладения внутренней логикой собственного развития (саморазвития) у учащихся воспитывается способность в проблемных ситуациях порождать новые значения (новый тип культуры) как средства конструирования психики нового типа.

Метод конструирования новых возможностей как метод решения проблемы. В процессе индивидуального развития (в онтогенезе) переход от одного типа психики к другому ее типу осуществляется учащимися самостоятельно в процессе разрешения проблем генезиса. Проблема генезиса – это противоречие между новым уровнем сложности реальной ситуации и имеющимся типом значений как средством психической деятельности. Разрешение проблемной ситуации происходит в результате создания значений нового типа, адекватных уровню сложности новой реальной ситуации. Переход между прежними и новыми значениями осуществляется в результате креативной деятельности, одним из важнейших компонентов которой является креативный диалог [6] [5] [12] [4]. В результате креативного диалога возникает рефлексия истории развития значений, которая преобразуется в историческую логику. Историческая логика происхождения значений, примененная в новых реальных условиях, становится средством порождения новых значений-гипотез. В результате опробования значений-гипотез в новой реальной ситуации, значения-гипотезы превращаются в значения-знания и становятся средствами креативной деятельности по созданию психической деятельности нового типа. Новые значения выступают в качестве новых возможностей психической деятельности, а креативная деятельность выступает в качестве способа превращения новых возможностей в новую реальность психической деятельности.

В процессе онтогенеза учащиеся должны пройти четыре эпохи, каждая из которых представляет собой определенный конкретно-исторический тип психики. В условиях креативного образования психика не присваивается извне, а конструируется самими учащимися. Каждая эпоха имеет два этапа. На первом этапе каждой эпохи создаются возможности нового типа психической деятельности, которые возникают в виде значений-гипотез. На втором этапе каждой эпохи значения-гипотезы в результате опробования превращаются в значения-знания и выступают в качестве средств конструирования действительности нового типа психической деятельности.

Конструирование каждого конкретно-исторического типа психической деятельности обеспечивается с помощью соответствующего типа методической системы. Тип методической системы определяется типом психической деятельности, которая возникает и формируется в ее помощью. Каждая методическая система состоит тоже из двух этапов, соответствующих двум этапам каждой эпохи онтогенеза [2] [42] [43] [44] [1]. На первом этапе каждой из четырех методических систем организуется самостоятель-

ное формулирование учащимися новых значений-гипотез. Главной формой организации такой работы является конструктивная дискуссия (креативный диалог). Целью конструктивной дискуссии является самостоятельное формулирование учащимися новых значений-гипотез. Этот компонент образовательной технологии представляет особую сложность для учителей-практиков. Это происходит потому, что воспитанники на идеях транслирующего образования, они стараются подсказать решение, сделать работу за учащимися. Но если конструктивная дискуссия будет организована непрофессионально, то и дальнейшая самостоятельная работа станет невозможной. Очень важно, чтобы учащиеся делали предметом анализа и выводов свои результаты, полученные в результате самостоятельной деятельности, а не чужие формулировки.

На втором этапе каждой методической системы происходит конструирование (формирование) новой психической деятельности с помощью новых значений в условиях решения практических задач. Поскольку практические задачи усложняются и требуют для своего решения все новых компонентов структуры психической деятельности, постольку решение каждой следующей по сложности практической задачи обеспечивается новой частной методикой, в результате которой учащиеся достраивают структуру психической деятельности новыми компонентами. Как и вся технология конструирования новых возможностей, каждая методическая система и каждая частная методики построены на одних и тех же принципах организации самостоятельной креативной деятельности, реализуемой в основных формах ее организации.

Основные принципы организации креативной деятельности. Креативная деятельность не дается учащимся в виде схемы как образец (норма), подлежащий присвоению, а создается ими самими, исходя из структуры проблемной ситуации. Целью креативной деятельности является создание психической деятельности нового исторического типа. Ее конструирование начинается с создания новых значений. Новые значения выступают в качестве психологических средств формирования новой психической деятельности. Организация креативной деятельности базируется на следующих основных принципах.

Принцип самостоятельности. Утверждает самостоятельность учащихся в формулировании целей и задач, практической реализации поставленных задач, создания средств и способов, а также критериев самоконтроля и самооценки.

Принцип общего решения. Новые индивидуальные возможности как средства саморазвития могут быть созданы только вместе, только тогда, когда учащиеся относятся друг к другу как к целям собственной деятельности, а не как к их средствам. Решение проблемы генезиса как способ перехода на следующий уровень развития психической деятельности может быть создано только вместе, только в совместной креативной деятельности.

Принцип общей ответственности. Этот принцип задает необходимость получения общего результата на основании общих критериев. Принцип общей от-

ветственности задает необходимость внутренней организации совместной деятельности на основе общей цели, общих способов и общих критериев.

Принцип общих критериев. Является фундаментальным и системообразующим. Следование этому принципу дает возможность обеспечить выполнение главной задачи: сделать собственную психическую деятельность целью совместной креативной деятельности.

Принцип равных возможностей. В процессе совместного конструирования психической деятельности нового исторического типа каждый учащийся равноправен в своих возможностях с другим. Креативная деятельность может осуществляться только как процесс равноправного созидания совместных возможностей и равноправной индивидуализации совместно созданных возможностей.

Принцип равных прав. Выражает суверенность и право каждого учащегося поступать так, как он лично считает нужным. В совокупности с принципами общего решения, общей оценки и общих критериев составляет систему принципов, обеспечивающую неотторжимое право каждого учащегося на свою позицию, точку зрения и видение способа организации совместной креативной деятельности. Осуществляется в форме дискуссии, убеждения и компромисса.

Принцип действия за пределами актуальных возможностей. Выражает устремленность креативной деятельности за пределы актуальных возможностей имеющегося типа психической деятельности и стремление к непрерывному преодолению границ своих актуальных возможностей. Является принципом организации проблемных ситуаций генезиса, сущностью которых является внутреннее противоречие между актуально имеющимися и потенциально требуемыми возможностями.

Принцип личной заинтересованности. Совместная креативная деятельность как форма совместного саморазвития представляет собой действительность, существующую за счет саморазвития каждого учащегося. Новый тип значений выступает, с одной стороны, как плод совместных усилий, а с другой стороны, как средство индивидуального саморазвития. Поскольку сущностью креативного человека является способность к саморазвитию, постольку каждый учащийся лично заинтересован в конструировании совместной деятельности и в создании новых значений как средств собственного саморазвития.

Принцип личностного знания. Значение приобретает личностный характер, поскольку является плодом и продуктом совместной деятельности в той же мере, в какой и продуктом индивидуальной деятельности. От каждого учащегося зависит, состоится или нет совместная деятельность, состоится или нет культуропорождение, состоится или нет саморазвитие.

Принцип соблюдения права меньшинства. Выражает глубокую демократичность совместной креативной деятельности, которая проявляется в том, что невозможна никакая деятельность (ни совместная, ни индивидуальная) без учета каждого индивидуального мнения, без участия каждого учащегося. Этот принцип выражает право каждого учащегося на свою точку зрения, а учитель обязан организовывать образова-

тельный процесс с учетом различных (и даже альтернативных) точек зрения. Единственным методом совмещения полярных точек зрения является убеждение и практика.

Принцип соблюдения права на собственную точку зрения. Вытекает из приведенных выше принципов и представляет собой норму организации культуропорождающего образовательного процесса, учитывающую полярные точки зрения и обеспечивающие нормальный образовательный процесс с учетом полярных точек зрения.

Принцип свободы высказываний. Выражает ключевую значимость каждого отдельного учащегося и закрепляет норму организации образовательного процесса, которая не позволяет учителю (или большинству) игнорировать мнение отдельного учащегося и обязывает учителя обеспечивать такие комфортные условия для каждого учащегося, при которых он обязательно должен иметь свою точку зрения. Ему должна быть обеспечена возможность высказывать ее, независимо от его индивидуальных особенностей. Но каждое отдельное мнение в обязательном порядке должно быть учтено при организации образовательного процесса.

Основные формы организации совместной креативной деятельности. Основные принципы реализуются в следующих формах организации креативной деятельности.

Конструктивная дискуссия (креативный диалог). Универсальная форма, в силу своей демократичности и всеобщности используется на ключевых этапах совместной креативной деятельности, которые связаны с созданием согласованных схем, критериев и средств ее осуществления. Особенностью организации конструктивной дискуссии является то, что она как ключевая форма организации созидания новых возможностей направлена на вполне определенные, конкретные цели. А именно, в результате дискуссии должны быть согласованы (либо четко различены) индивидуальные точки зрения и согласована совместная стратегия дальнейшего взаимодействия. Главным принципом организации дискуссии является необходимость выяснить истинную точку зрения каждого учащегося и на основании этого знания организовать самостоятельное принятие общего решения. В связи с этим, учитель не имеет права подталкивать, намекать или подсказывать решение. И потому при организации дискуссии его работа заключается в том, чтобы каждый учащийся имел свою точку зрения, каждый учащийся умел высказать и высказал свою точку зрения и каждый учащийся принял участие в конструировании общего для учебной группы решения (правила, критерия, нормы). Чем тщательнее организована дискуссия, тем эффективнее в целом будет организован образовательный процесс.

Самостоятельное формулирование проблемы. От того, насколько адекватно в проблемной ситуации будет сформулирована проблема, зависит эффективность решения и полностью зависит практика саморазвития. Формулирование проблемы проходит в форме дискуссии и особенно важным является то, насколько точно она будет сформулирована, насколько активно каждый учащийся принимает участие в

формулировании проблемы, насколько личностной будет воспринята проблема каждым учащимся и насколько точно общая формулировка проблемы выражает ее понимание каждым учащимся в отдельности. Проблема является источником креативной деятельности, поэтому успешность формулирования проблемы полностью определяет успешность всей кампании по дальнейшему конструированию новых возможностей.

Самостоятельное формулирование гипотез. Решением проблемы является способ создания новых возможностей (новых значений). Т.е. каким образом будут созданы новые возможности (новые значения) и каким образом они будут практически применены как средства создания новой психической деятельности для созидания новой реальности. Гипотеза представляет собой предположение о способе превращения имеющегося значения в новое. Новые значения возникают как результат применения исторической логики к прежним значениям в новых условиях. Поэтому формулирование гипотезы и цели в форме дискуссии определяет успешность, конкретное направление и конкретный результат совместной креативной деятельности.

Самостоятельное формулирование целей. Новая цель как идеальная форма нового результата совместной креативной деятельности является результатом применения исторической логики к прежней цели. Историческая логика задана в объектной форме отношением прежней и новой реальных ситуаций. Чтобы это отношение можно было применить к цели, оно должно быть субъективировано. Превращение объектной формы исторической логики в ее субъектную форму происходит в результате обозначения. Применение субъективированной исторической логики к исходной цели превращает ее в цель нового исторического типа.

Самостоятельное формулирование задач. Креативная деятельность представляет собой систему связанных между собой креативных действий. Целью креативной деятельности является структура новой психической деятельности. Целью креативного действия является соответствующее действие в новой структуре психической деятельности. Структура креативной деятельности задается структурой перехода между прежней реальной и новой реальными ситуациями. Каждый промежуточный переход в этой структуре представляет собой специфическое креативное действие, которое имеет свою задачу. Состав действий и их последовательность (структура) конструируется самими учащимися. Зная цели, которые предстоит достичь, чтобы практически осуществить саморазвитие, очень важно четко сформулировать промежуточные задачи, успешное решение которых приводит к достижению цели.

Самостоятельное конструирование критериев самоконтроля и самооценки. Критерии есть действительность сознания, связывающего идеальную и реальную действительности человеческой деятельности. Они являются средством организации креативной деятельности, придающей ей целостность, связность и осмысленность. Возможность самостоятельного конструирования критериев задана отношением прежней

и новой реальными ситуациями. Объектная форма истории реальных ситуаций, субъективированная в историческую логику происхождения значений и примененная как средство преобразования прежних критериев, дает возможность сконструировать новые критерии. Самостоятельное конструирование новых критериев является залогом успешности всего акта саморазвития.

Самостоятельный выбор эталонов решения. Непосредственной формой критериев является эталон (натуральный образец) результата креативной деятельности. Для оценки и самооценки требуется выбрать эталон и установить его в качестве критерия для всех учащихся учебной группы. В обсуждении принимают участие все учащиеся и каждый в обязательном порядке высказывает свое мнение и его обосновывает. В результате дискуссии выбирается один (или несколько) эталон, который в дальнейшем используется в качестве критерия оценки правильности выполненного задания для всего класса.

Самостоятельное конструирование способов практического действия. Происходит в форме мини-дискуссии, которая организуется самими учащимися в парах (или других рабочих мини-группах). Особенность мини-дискуссии и всей общей работы в мини-группе задается целью, которая формулируется всем классом в результате макро-дискуссии. Задача мини-дискуссии – определить те способы, которые, по мнению участников мини-группы, соответствуют сформулированной классом цели. Результатом мини-дискуссии является сформулированный, согласованный и принятый всеми участниками мини-группы способ организации совместного действия.

Самостоятельное конструирование средств практического решения. Также происходит в форме мини-дискуссии. Каждая учебная мини-группа выбирает, находит или самостоятельно конструирует согласованные внутри мини-группы средства практического действия. Эти средства у каждого участника мини-группы могут быть различные, но их выбор исходит из того, что каждый участник в равной мере ответственен за конечный результат мини-группы и вносит свой уникальный и неповторимый вклад в него.

Взаимный контроль. Совместная креативная деятельность строится как самостоятельная деятельность на основе самостоятельно сформулированных критериев. Потому взаимный контроль выступает в качестве системного фактора в организации совместной деятельности. Необходимость и существенная значимость взаимного контроля вытекает из общей цели и единой ответственности за общий результат каждого учащегося учебной группы. Особенностью совместной работы учебной группы является необходимая согласованность во всем на основании сформулированных критериев. Взаимный контроль представляет собой соотношение промежуточных результатов своего и другого действий для непрерывной корректировки способов достижения цели. Взаимный контроль осуществляется в форме взаимной дискуссии, результатом которой является необходимая корректировка способов совместного действия.

Самоконтроль. Успешность выполнения совместной деятельности непосредственно зависит от успешности каждого индивидуального вклада. С этой точки зрения, самоконтроль является важнейшим фактором как индивидуальной, так и совместной деятельности. Самоконтроль представляет собой отношение промежуточной задачи и промежуточного результата индивидуальной деятельности, а также соотношение промежуточной задачи совместной деятельности и промежуточного результата индивидуальной деятельности. Самоконтроль, с одной стороны, является производным от взаимного контроля, а с другой стороны, без самоконтроля невозможна индивидуальная деятельность. Самоконтроль и взаимоконтроль возникают одновременно и представляют собой две взаимодополняющие друг друга стороны одного совместного действия. Осуществляется в индивидуальной форме, но его необходимость, способы и результаты задаются той совместной деятельностью, компонентом которой является индивидуальная деятельность.

Взаимная оценка. Аналогична взаимному контролю. Отличие заключается в том, что взаимная оценка – это соотношение конечных целей и конечных результатов индивидуальных деятельностей с помощью критериев как психологических средств. Имеет огромное значение как форма возникновения и совершенствования самооценки, а также как средство перестройки и совершенствования совместной деятельности и ее результативности. Осуществляется в форме мини-дискуссии, сначала под непосредственным руководством учителя (которое сводится к проблематизации, побуждению к самостоятельному нахождению решения за счет поиска компромисса и пр.), впоследствии непосредственное руководство уступает место все более опосредованному, переходящему в самоуправление.

Самооценка. Аналогична самоконтролю. Является обязательным компонентом взаимной оценки, впоследствии обособляющимся и представляющим собой самостоятельное действие. Представляет собой сопоставления конечной цели индивидуального действия и индивидуального конечного результата, а также сопоставления конечной цели совместного действия и конечного результата индивидуальной деятельности. Является средством самосовершенствования за счет корректировки на основании формулируемых общих критериев. Осуществляется в индивидуальной форме, сначала под непосредственным руководством учителя, а затем приобретая все более автономный характер. В пределе превращается в способность самостоятельно конструировать собственные индивидуальные критерии и практически действовать на основании них, независимо от критериев других людей.

Самоанализ. Предметом самоанализа является установление отношения между целью деятельности, способом осуществленной деятельности, процессом и полученным результатом. Совпадение или рассогласование цели и результата служит основанием для выводов о характере произведенной деятельности. Самоанализ осуществляется как компонент взаимного анализа и представляет собой важнейшее звено в подготовке к организации следующего цикла совместной деятельности. Осуществляется в индивиду-

альной форме, вначале непосредственно контролируемой учителем и другим учащимся, а затем все более опосредованной и переходящей в автономный индивидуальный режим.

Самостоятельная практическая работа. Представляет собой важнейший компонент совместной деятельности, который является, с одной стороны, итогом подготовительной работы в идеальном плане, а с другой стороны, представляет собой средство апробации идеального плана. Выполняется самостоятельно каждым учащимся в отдельности. Совместный характер деятельности предполагает постоянный обмен информацией, но как и во всех формах организации совместной деятельности, при выполнении практической части задания ни один из участников совместного действия ни в коем случае не должен выполнять какую бы то ни было практическую работу за другого. Можно убеждать, советовать, призывать, отговаривать и пр. Но ни в коем случае нельзя ничего делать за другого. Это положение еще раз подчеркивает суверенность каждого участника совместной деятельности и его право на свой, суверенный вклад в совместный результат. Это право закреплено не только идеологически, но и технологически.

Самостоятельное конструирование общего результата решения. Имеет решающее значение, поскольку результативность и эффективность работы мини-группы определяется по общему результату. С этой точки зрения, ни один из участников мини-группы не может представить в качестве окончательного результат только своего действия. Также каждый участник не может ориентироваться на качество только своего индивидуального результата, поскольку даже блестящий результат одного индивидуального действия при откровенно плохом результате другого индивидуального действия в совокупности приведут к отрицательной оценке совокупного результата. Поэтому каждый участник вынужден ориентироваться не только на качество своего индивидуального результата, но в такой же мере он должен ориентироваться и на качество результата другого индивидуального действия. И только в том случае, когда оба индивидуальных вклада будут иметь высокое качество, будет высоко оценен результат совместного действия. В противном случае результат совместного действия всегда будет оценен отрицательно. Конструирование общего результата является ключевым для организации всей совместной деятельности в целом и происходит в форме мини-дискуссии, целью которой является согласование общего результата и принятия этого решения всеми участниками. Практически технология конструирования общего решения базируется на правиле запрета делать за другого, в данном случае, вносить за другого его результат в общую конструкцию общего решения. Это может сделать только сам участник, получивший результат. Другой может только убеждать, призвать, обосновывать или опровергать действия первого, но сделать за него практически, т.е. за другого включить в общую конструкцию общего результата индивидуальный результат другого участника, никто не имеет права.

Самостоятельное обоснование собственной версии предполагаемого результата решения. Эта

форма организации совместной деятельности выражает суверенное право каждого участника на собственную точку зрения. Она закреплена технологически таким образом, что если партнер не примет обоснования, то совместного результата не будет. Любой учащийся имеет право на собственную точку зрения, притом, что результат совместной деятельности должен быть совместным, а оценка каждого участника есть оценка их совместного труда. Все эти условия задают весьма противоречивую позицию каждого участника, который вынужден все время соотносить индивидуальные и совместные интересы и все время выбирать и искать компромиссы между индивидуальным и совместным. Происходит в форме мини- или групповой дискуссии, целью которой является согласование всех точек зрения и формулирование одной, совместной, компромиссной.

Самостоятельные выводы. Представляют собой способ установления отношений между идеальной и реальной действительностями осуществленной совместной креативной деятельности. В выводах дается оценка как самой совместной деятельности в целом, так и особенностям выполнения ее отдельных компонентов (действий), а также эффективности конкретных форм организации. Одновременно дается оценка качества работы всей учебной группы в целом, каждого отдельного ее участника, в также учителя как организатора совместной креативной деятельности учебной группы. В результате проведенных сопоставлений, соотношений и оценок принимается решение о внесении необходимых корректировок и изменений в характер организации следующего цикла креативной деятельности

Таким образом, в результате креативного образования осваивается способность достраивать и перестраивать собственную психическую деятельность, приводя ее в соответствие с новой реальностью. Человек, воспитанный в условиях креативного образования, становится способным к саморазвитию за счет того, что он понимает внутреннюю логику развития реального мира, становится способным прогнозировать и предвидеть его развитие и, в соответствии с прогнозируемым развитием реального мира, прогнозировать и осуществлять собственное развитие. На практике способность к саморазвитию становится способностью решать нестандартные проблемы в нестандартных ситуациях. Способность решать проблемы развития является главной способностью креативного человека.

Основные результаты экспериментальных исследований

Экспериментальная апробация технологии конструирования новых возможностей была осуществлена наиболее развернуто в младшем школьном возрасте, хотя отдельная практика имела место и в дошкольном возрасте, и в старших классах, а также в средних специальных и высших учебных заведениях.

Наиболее системно образовательная практика была организована в рамках четырех экспериментальных проектов: Школа-интернат №25, Тимирязевский район, г.Москва (1986-1987); Экспериментальная педагогическая площадка «Отрар», Алма-Ата, Казахская ССР (1989-1991); Негосударственное образовательное

учреждение «Универполис», Волгодонск, Ростовская область, Россия (1992-1995); Экспериментальная площадка Казахской Академии педагогических наук, средняя школа №4 им.Горького, Талдыкурган, Республика Казахстан (1998-1999).

Отдельные классы и отдельные учителя под нашим непосредственным методическим руководством в течение многих лет работали в различных городах и поселках бывшего СССР, всего около 40 школ, в том числе в Латвии, Литве, России (Уфа, Учалы, Казань, Ярославль, Москва, Воронеж и Воронежская область), Казахстане (Алма-Ата, Талдыкурган). Всего за это время в экспериментальной работе приняло участие более 100 учителей, более 1500 учащихся и более 20 исследователей-разработчиков (педагогов и психологов).

Достоверность результатов проведенного исследования обеспечивалась единой логикой, положенной в основу методологических, теоретических и эмпирических разработок на всех этапах реализованного исследования. Кроме того, она обеспечивалась методологически обоснованной схемой креативного эксперимента и технологией конструирования новых возможностей, предусматривающей, в том числе, сравнение результатов обучения контрольных и экспериментальных групп учащихся. В нашем случае в качестве экспериментальной группы выступили учащиеся различных школ, разных республик и городов бывшего СССР и современного Казахстана, участвовавших в экспериментальном обучении. В них были представлены учащиеся как городских, так и сельских школ. В качестве контрольной группы выступали все учащиеся средних школ, обучающихся на основании культуропотребляющей (транслирующей) методологии, основанной на базовых процессах присвоения. Достоверность исследования подтвердилась воспроизводимыми в течение более чем 25 лет (с 1986 по настоящее время) позитивными результатами.

Эмпирические результаты

К основным психологическим результатам, в первую очередь, мы относим положительную динамику учебной мотивации, обеспечиваемой технологией конструирования новых возможностей. В качестве показателей учебной мотивации выступали желание идти на урок, желание выступать у доски, желание принимать участие в дискуссии, положительное отношение к учебному предмету, активность в дискуссии и пр. Для изучения динамики учебной мотивации использовались психологические тесты, методы наблюдения, беседы, анкетирования и др. Кроме того, положительная динамика учебной мотивации выступала в качестве критерия оценки практической деятельности учителей-экспериментаторов, эффективности системы подготовки и переподготовки учителей-экспериментаторов и эффективности работы методической службы. В отличие от контрольной группы, в качестве которой выступали все учащиеся, обучающиеся в условиях транслирующих технологий присвоения, учащиеся экспериментальных групп всегда показывали положительную динамику учебной мотивации, независимо от возраста, учебной дисциплины, типа школы, местности и пр.

К основным психологическим результатам мы также относим положительную динамику самостоятельности деятельности учащихся. Среди показателей самостоятельности были использованы такие, как: способность иметь свою точку зрения и отстаивать ее, желание обосновывать свою точку зрения, способность контролировать и оценивать себя, способность создавать средства и способы решения задач, способность формулировать новые цели и задачи, способность формулировать критерии контроля и оценки деятельности, способность создавать (подбирать) эталоны решений задач и пр. К основным психологическим показателям также относится способность к общению. В качестве показателей способности к общению были использованы способность учитывать другую точку зрения, способность изменить свою точку зрения, если другой докажет необходимость этого, способность совместно формулировать критерии контроля и оценки, способность совместно формулировать цели и задачи, способность совместно создавать средства и способы, способность совместно синтезировать общий результат, способность к взаимопомощи и взаимовыручке, способность выслушивать другого не перебивая, способность уважать другую точку зрения и пр.

К основным предметным результатам относится системность (целостность) осваиваемых знаний, умений и навыков и «теоретический» (всеобщий) характер. Предметные результаты экспериментального исследования убедительно показывают, что применение технологии конструирования новых возможностей в образовательном процессе качественно изменяет результат образования и значительно сокращает время обучения, по сравнению с образовательными технологиями, основанными на присвоении.

В качестве диагностических ситуаций использовались нестандартные ситуации, предполагавшие необходимость получения парадоксальных результатов практического действия (т.е. результатов, на первый взгляд противоречащих освоенному понятию). К таким результатам приводит применение способа в нестандартных условиях. Например, если для учащихся вторых классов задать начальный (острый) угол величиной в 45 градусов и предложить нарисовать пять увеличивающихся в два раза углов. В этом случае второй угол будет прямым, третий – развернутым (прямая линия), четвертый и все последующие – круги.

Успешное решение этой задачи возможно только в том случае, если сформирована способность «за явлением видеть способ его происхождения», каким бы парадоксальным это явление ни выглядело. Правильное решение означает, что сформирована универсальная (а не частная) способность конструировать идеальную действительность практического действия и практически его осуществлять, соотнося идеальную и реальную его действительности. Если же способность сформирована как частная, то изменение условий задачи на нестандартные вызывает непреодолимые затруднения, поскольку учащийся не способен самостоятельно перестраивать схемы действия, а способен лишь осуществлять усвоенные схемы действия.

Как дополнительные диагностические методы применялись: наблюдение; беседа; опрос; метод поперечных срезов, анализ продуктов деятельности и др.

Методические результаты. К основным методическим результатам экспериментального исследования мы относим образовательную технологию конструирования новых возможностей (новых значений). В основе образовательной технологии конструирования новых возможностей лежит структура перехода между психическими деятельностями разного исторического типа. Исторические типы психических деятельностей отличаются характером их опосредованности. Переходы между историческими типами психической деятельности осуществляются в результате креативной деятельности. Ее структура является психологической основой образовательной технологии конструирования новых возможностей, целью которой является производство учащимися новых значений как средств конструирования новых психических деятельностей.

Теоретические результаты. К ним мы относим психологическую концепцию саморазвития. Эта концепция исходит из понимания человека как источника развития культуры, социума и самого себя. На наш взгляд, преодолеть адаптивный характер транслирующего образования можно только в том случае, если рассматривать развитие не как *способ «врастания»* в естественным образом сложившуюся социально-культурную ситуацию, а как *способ производства* самой социально-культурной ситуации. В этом случае развитие приобретает характер саморазвития в том смысле, что развитие как качественное самоизменение становится возможным только в результате производства средств развития самим развивающимся человеком. Поскольку человек есть культурно опосредованное существо, постольку в качестве нового средства саморазвития выступает культура нового типа. В частности, значения нового исторического типа. В условиях образования саморазвитие становится возможным за счет проектирования образовательной ситуации на основе исторического принципа как последовательности сменяющих друг друга исторических типов реальных ситуаций. Детерминантой саморазвития является проблема генезиса, представляющая собой противоречие между психической деятельностью прежнего исторического типа и реальной ситуацией нового исторического типа. В качестве способ разрешения генетической проблемы выступает совместная креативная деятельность.

Методологические результаты. К основным методологическим результатам экспериментального исследования мы относим метод креативного эксперимента (метод конструирования новых возможностей). Этот метод был разработан для организации саморазвития как качественного изменения психической деятельности за счет производства учащимися новых значений. Следствием метода конструирования новых возможностей является система принципов конструирования «сквозных» учебных дисциплин. Основным принципом конструирования таких дисциплин является исторический принцип усложнения практических проблем. Другим принципом является принцип конструирования системы учебных дисциплин.

Он означает, что логика усложнения положена в основу не только отдельных учебных дисциплин, но и всей системы учебных дисциплин. «Сквозная» учебная дисциплина представляет собой систему усложняющихся практических проблем, способы разрешения которых находятся самими учащимися.

Для разработки «сквозных» учебных дисциплин необходим исторический анализ соответствующей системы знания, в результате которого формулируется внутренняя логика смены исторических типов знания в процессе его развития. Особое внимание при разработке «сквозных» учебных дисциплин и всей «сквозной» системы учебных предметов следует уделять периодам смены исторических типов предметного знания, поскольку именно периоды смены типов предметного знания являются существенными для организации креативного обучения. Поскольку структура реальной ситуации (отображенная в структуре знания) определяет адекватную ей структуру психической деятельности, а структура перехода от одного исторического типа реальной ситуации к другому определяет психологическую структуру креативной деятельности, постольку структура реальной проблемной ситуации определяет структуру психологической проблемной ситуации. То есть, полностью определяет логику и характер креативного образовательного процесса.

Выводы. В результате осуществления многолетнего масштабного экспериментального обучения на основе образовательной технологии конструирования новых возможностей было установлено, что одним из главных практических результатов является изменение динамики учебной мотивации с отрицательной на положительную и постоянный рост интереса к учебе. Было показано, что не только учебная мотивация учащихся следует установленной закономерности, но и мотивация учителя, прошедшего соответствующую систему экспериментального обучения изменяется в соответствии с обнаруженной закономерностью.

Заключение. Экспериментальное исследование показало следующее.

1. В результате методологического анализа было выявлено, что установка на социально-культурную природу человека позволяет реализовать только одну частную модель развития – модель адаптивного развития (формирования). В рамках этой методологии развитие всегда будет представлять собой процесс социально-культурной адаптации человека в актуально существующий социум.

2. Были сформулированы основные положения метода конструирования новых возможностей как метода производства новых значений. К основным положениям этого метода относятся: человек имеет историческую (универсальную) природу; социум и культура есть продукт взаимодействующих индивидов; человек есть историческое существо, своей креативной деятельностью производящий историю природы, социума, культуры и самого себя; качественное самоизменение (саморазвитие) человека происходит в результате совместной креативной деятельности, представляющей собой способ производства человеком новых значений; саморазвитие есть способ существования человека, представляющий собой постоян-

ный переход от одного исторического типа психической деятельности к другому ее историческому типу в результате совместной креативной деятельности.

3. Логика разворачивания структуры креативной деятельности послужила теоретической основой для разработки образовательной технологии конструирования новых возможностей. Технология представляет собой четыре методические системы, каждая из которых состоит из связанных общей логикой конкретных методик, общей целью которых является создание соответствующих структурных компонентов психической деятельности нового исторического типа.

4. Эмпирические результаты доказывают, что технология конструирования новых возможностей способна решить главную проблему школьного образования – проблему учебной мотивации. Одним из главных психологических результатов экспериментального исследования является положительная динамика учебной мотивации на протяжении всего экспериментального обучения. Этот результат особо важен на фоне отрицательной динамики учебной мотивации, являющейся самой характерной чертой классической системы транслирующего образования.

5. Практическое применение технологии конструирования новых возможностей позволило решить проблему системности и «теоретичности» осваиваемых учащимися знаний. Удалось экспериментально показать, что технология способна обеспечить успешное освоение всеми детьми знаний, которые в реальной

практике классического школьного обучения осваиваются непрочно и формально. Особенно это относится к таким знаниям, содержанием которых является понятие «отношение». К таким знаниям относится понятие концентрации, пропорции, дискретной модели вещества, состоящей из разных «сортов» молекул, понятие «геометрическая форма» и пр.

Дальнейшие перспективы. Смыслом организации многолетнего экспериментального исследования стало создание теоретических и эмпирических оснований модели культуропорождающего (креативного) образования, которая смогла бы преодолеть проблемы культуропотребляющего (адаптивного) образования. Креативное образование может дать импульс содержательному реформированию системы обучения и воспитания. Креативное образование даст возможность воспитывать новые поколения не столько способными воспроизводить опыт прошлых поколений, сколько способными такой опыт производить (создавать). Главное, что может делать система креативного образования, – это воспитывать людей, способных в проблемных ситуациях производить новый опыт (новые знания; новые средства; новые значения и смыслы) и делать их социальным достоянием. Результаты проведенного экспериментального исследования дают основание уже сейчас начинать широкомасштабную практическую реализацию новых принципов культуропорождающего образования.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Агеев В.В. Психолого-педагогические основы саморазвития человека. – Алматы, 2011. – 438 с.
Ageyev V.V. *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy samorazvitiya cheloveka [Psichologo-pedagogical bases of self-development of the person]*. – *Almaty, 2011. – 438 s.*
2. Агеев В.В. Технология конструирования новых возможностей // Открытая школа. Информационно-методический журнал – 2004, - N2 (27). – С. 25-39.
Ageyev V.V. *Tekhnologiya konstruirovaniya novykh vozmozhnostey [Technology of designing of new possibilities] // Otkrytaya shkola. Informatsionno-metodicheskiy zhurnal – 2004, - N2 (27). – S. 25-39.*
3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Издательский Центр «Академия», 2001. – 592 с.
Arsen'ev A.S. *Filosofskiy osnovaniya ponimaniya lichnosti [The philosophical bases of understanding of the person]*. – М.: *Izdatel'skiy Tsentr «Akademiya», 2001. – 592 s.*
4. Багитшев Г.С. Введение в диалектику творчества. – СПб, 1997. – 464 с.
Batishchev G.S. *Vvedeniye v dialektiku tvorchestva [Introduction in creativity dialectics]*. – *SPb, 1997. – 464 s.*
5. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским проблемам гуманитарных наук. – СПб: Азбука, 2000. – 336 с.
Bakhtin M.M. *Avtor i geroy: k filosofskim problemam gumanitarnykh nauk [The author and the hero: to philosophical problems of the humanities]*. – *SPb: Azbuka, 2000. – 336 s.*
6. Бубер М. Два образа веры. – М.: Издательский дом АСТ, 1999. – 592 с.
Buber M. *Dva obraza very [Two images of belief]*. – М.: *Izdatel'skiy dom AST, 1999. – 592 s.*
7. Бурменская Г.В., Слуцкий В.М. Одаренные дети. Сборник. – М., Прогресс, 1991. – 376 с.
Burmenskaya G.V., Slutskiy V.M. *Odaronnyye deti [Exceptional children]*. *Sbornik. – M., Progress, 1991. – 376 s.*
8. Драиден Г., Вое Дж. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 359 с.
Draiden G., Voye J. *Revolutsiya v obuchenii. Nauchit' mir uchit'sya po-novomu [Revolution in training. To teach the world to study in a new fashion]*. – М.: *PARVINE, 2003. – 359 s.*
9. Диалектическая логика. Т.2. // Категории сферы сущности и целостности. – Алма-Ата, 1987. – 544 с.
Dialekticheskaya logika. T.2. // Kategorii sfery sushchnosti i tselostnosti. – Alma-Ata, 1987. – 544 s.
10. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб., 2009. – 434 с.
Il'in Ye.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Creativity psychology, psychology of endowments]*. – *SPb., 2009. – 434 s.*
11. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Фундаментальный культурно-исторический подход. Часть I. – Рига, ИК «Эксперимент», 1999. – 160 с.
Kudryavtsev V.T. *Psikhologiya razvitiya cheloveka. Fundamental'nyy kul'turno-istoricheskiy podkhod [Psychology of development of the person. The fundamental cultural-historical approach]. Chast' I. – Riga, IK «Eksperiment», 1999. – 160 s.*
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебник для высших Slobodchikov V.I., Isayev Ye.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitiye sub'yektivnoy real'nosti v ontogeneze [Bases of psychological anthropology. Psychology of development of the person: development of a subjective reality in ontogenesis]: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy – M., Shkola Press, 2000. – 416 s.*
13. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М., 1995. – 420 с.
Slobodchikov V.I., Isayev Ye.I. *Psikhologiya cheloveka [Psychology of the person]*. – М., 1995. – 420 s.

14. Тодд Любарт, К.Муширу, С.Торджман, Ф.Зенасни. Психология креативности. Учебное пособие / Перевод с французского. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
Todd Lyubart, K.Mushiru, S.Tordzhman, F.Zenasni. Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]. Uchebnoye posobiye / Perevod s frantsuzskogo. – M.: «Kogito-Tsentr», 2009. – 215 s.
15. Шкуратов В.А. Историческая психология. – М., 1997. – 318 с.
Shkuratov V.A. Istoricheskaya psikhologiya [Historical psychology]. – M., 1997. – 318 s.
16. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М., 1994. – 347 с.
El'konin B.D. Vvedeniye v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoy teorii L.S.Vygotskogo) [Introduction in development psychology (in tradition of the cultural-historical theory of L.S.Vygotsky)]. – M., 1994. – 347 s.
17. AnaLouise Keating. Teaching Transformation. Transcultural Classroom Dialogues. Palgrave MacMillan, New York, 2007. – 279 p.
18. Bhatt B.D. Modern Methods of Teaching. Concept and Techniques. Kanishka Publishers, Distributors. New Delhi, 2002. – 141 p.
19. Bill Rogers. Effective Supply Teaching. Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support. Paul Chapman Publishing. William A. Rogers, 2003. – 136 p.
20. Kyriacou Ch. Effective Teaching in Schools. Theory and Practice. Third Edition. Nelson Thornes Ltd, 2009. – 186 p.
21. Chris Smith. Teaching Gifted and Talented Pupils in the Primary School. A Practical Guide. Paul Chapman Publishing, 2005. – 120 p.
22. David McNamara. Classroom pedagogy and primary practice. London and New York. 2002. – 176 p.
23. Douglas Newton. Teaching Design and Technology 3 – 11. Paul Chapman Publishing, 2005. – 193 p.
24. Gerald F. Ollington. Teachers and Teaching Strategies: Innovations and Problem Solving. Nova Science Publishers, Inc. New York, 2008. – 430 p.
25. Gerald Grant & Christine E. Murray. Teaching in America. The Slow Revolution. Harvard University Press, Cambridge; Massachusetts, London, England, 2002. – 289 p.
26. James McKernan. Curriculum and Imagination. Process theory, pedagogy and action research. London and New York, 2008. – 261 p.
27. Joelle K. Jay. Quality Teaching. Reflection as the Heart of Practice. The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Maryland, and Oxford, 2003. – 225 p.
28. John Loughran. Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy. Taylor & Francis e-Library, 2003. – 265 p.
29. Sharp J., Peacock G., Johnsey R., Simon S., Smith R. Alan Cross, Diane Harris. Primary Science. Teaching Theory and Practice. Fourth edition. Learning Matters Ltd., 2009. – 146 p.
30. Mary B. Klein. New teaching and teacher issues. Nova Science Publishers, Inc. New York, 2006. – 206 p.
31. Mary Kennedy. Inside Teaching. How Classroom Life Undermines Reform. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 2005. – 288 p.
32. Nathaniel L. Gage. A Conception of Teaching. Stanford University, School of Education. Stanford, CA, USA. Springer Science + Business Media, LLC, 2009. – 185 p.
33. Peter Jarvis. The Theory and Practice of Teaching. Second edition. Taylor & Francis e-Library, 2006. – 273 p.
34. Peter Westwood. What teachers need to know about teaching methods. ACER Press, Australia, 2008. – 114 p.
35. Peter Woods. Creative Teachers in Primary Schools. Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 1995. – 210 p.
36. Prue Goodwin. Literacy through Creativity. David Fulton Publishers Ltd, London, 2004. – 161 p.
37. Richard Dunne & Ted Wragg. Effective Teaching. Taylor & Francis e-Library, 2005. – 51 p.
38. Robert T. Clemen & Robin Gregory. Creative Decision Making: A Handbook for Active Decision Makers. Decision Research 1201 Oak St. Eugene, OR 97401. 1995. – 58 p.
39. Stephen Petrina. The University of British Columbia, Canada. Advanced Teaching Methods for the Technology Classroom. Information Science Publishing, Hershey, London, Melbourne, Singapore. 2007. – 415 p.
40. Russell T., Munby H. Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection. Taylor & Francis e-Library, 2005. – 223 p.
41. Tracy Bridgeford, Karla Saari Kitalong, Dickie Selfe. Innovative Approaches to Teaching Technical Communication. Utah State University Press. Logan, Utah, 2004. – 369 p.
42. Ageyev V. Creative education as a method of «production» of a human being as subject of his own history. XXII World Congress of Philosophy. July 30-August 5, 2008. Seoul National University, Seoul, Korea.
43. Ageyev V. Creative education as a practical project. 11th European Congress of Psychology ECP09. Oslo, Norway 7 – 10 July 2009. Abstract.
44. Ageyev V. Creative education as a way of the organization of self-development. Manuscript. LAP Lambert Academic Publishing. Germany, Saarbrücken, 2010. – 453 p.
45. Carr W. Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession. The Falmer Press, London, New York and Philadelphia, 2005. – 204 p.
46. Clyde W., Delohery A. Using Technology in Teaching. Yale University Press New Haven and London, 2005. – 252 p.
47. Wragg E.C. Class Management in the Primary School. London and New York. Taylor & Francis e-Library, 2002. – 96 p.
48. Yo Jackson. University of Kansas. Encyclopedia of Multicultural Psychology. Sage Publications, Inc., 2006. – 493 p.

Ageyev V. Psychological foundations of creative education

Abstract. Problem of modern is its broadcasting, on the one hand, and, as consequence, character consuming, on the other hand. The idea of education as institute of transfer of last social experience to new generations has become obsolete for a long time. "Product" of education of this kind is the person directly depending on the actual possibilities and not capable to make their subject of generation. Consequence of such situation is inability of the person in a problem situation independently to design new possibilities that leads to that such person is capable to reproduce only forms of own existence and to function at the same level of development. Without an external push it is not capable to change the life, if necessary. This problem dares at the expense of change of type of education. His changes with the education, called to bring up ability to self-change at the expense of generation of new possibilities. It would be possible to name such type of education creative where under креативностью it is necessary to understand ability to generate new forms of own existence, new forms of own activity. Environment in which probably such generation, is creative dialogue. Products of creative dialogue are new values as the transformed forms of new activity. In the conditions of creative dialogue there is a redesignation of the objective world, i.e. transformation of culture of one historical type into culture of other historical type. Values represent itself as psychological means of designing new activities, i.e. as self-development means.

Keywords: *Translating education, creative education, technology of designing of new possibilities, creative dialogue*