

В.В. Ивакина, Л.В. Суменко



СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**РЕАЛИЗАЦИЯ
ПОТЕНЦИАЛА ТВОРЧЕСТВА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

2018

**УЧЕБНОЕ
ПОСОБИЕ**



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

В.В. Ивакина, Л.В. Суменко

РЕАЛИЗАЦИЯ
ПОТЕНЦИАЛА ТВОРЧЕСТВА
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ОБЕСПЕЧЕНИИ РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

□



ДИЗАЙН-СТУДИЯ Б

СТАВРОПОЛЬ • 2018

УДК 159.923.5 : 37.032
ББК 88.4
И 17

Печатается по решению редакционно-издательского совета ГБОУ
ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Рецензенты: Фомина Елена Алексеевна, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»;
Саенко Людмила Александровна, доктор социол. наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт».

Ивакина В. В., Суменко Л.В.

Реализация потенциала творчества в психолого-педагогическом обеспечении развития детей и подростков: учебное пособие. — Ставрополь: Изд-во СГПИ ; Дизайн-студия Б, 2018. — 198 с.

ISBN 978-5-6042147-3-2

Учебное пособие разработано на основе антропологического подхода к пониманию феномена детского творчества. Рассматриваются проблемы творчества и механизмов его развития; анализируются понятие и психофизиологические основы творческого потенциала и творческой индивидуальности личности, обозначаются основные структурные составляющие творчества в детском возрасте, раскрываются методы и технологии развития творческих способностей и творческого потенциала. Пособие способствует более глубокому усвоению методологических и теоретических положений современной психологии творчества и искусства, формированию умений и навыков применения научных знаний при решении практических задач, связанных с творческой проблематикой.

Пособие адресовано психологам, педагогам образовательных учреждений, студентам, аспирантам педагогических вузов, а также всем, кто интересуется вопросами современной психологии и педагогики творчества.

УДК 159.923.5 : 37.032
ББК 88.4

© Ивакина В.В., Суменко Л.В. 2018.
ISBN 978-5-6042147-3-2 © Ставропольский государственный педагогический институт, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

| | | |
|-----------|---|-----|
| | ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| Глава 1. | ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА | |
| Тема 1.1. | Понятие творчества, его виды и уровни | 6 |
| Тема 1.2. | Природа творческой деятельности как механизма развития личности | 20 |
| Тема 1.3. | Онтогенетические предпосылки формирования творческого потенциала личности | 28 |
| Тема 1.4. | Психолого-педагогические основы творческой индивидуальности и её развития | 35 |
| Тема 1.5. | Характеристика и особенности детского творчества | 43 |
| Глава 2. | ПРЕДПОСЫЛКИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ ТВОРЧЕСТВА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ | |
| Тема 2.1. | Бессознательные основы творческого акта | 54 |
| Тема 2.2. | Психологическая сущность и природа творческих способностей в детском возрасте | 64 |
| Тема 2.3. | Специфика творческого воображения в детском возрасте и его характеристика | 79 |
| Тема 2.4. | Генез творческого мышления и его характеристика | 94 |
| Тема 2.5. | Роль эмоционально-мотивационной составляющей в детском творчестве | 109 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| Глава 3. | ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ПРОДУКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ | |
| Тема 3.1. | Психологические характеристики творческой личности | 121 |
| Тема 3.2. | Социокультурные факторы формирования творческой личности | 131 |
| Тема 3.4. | Этапы творческой деятельности в детском возрасте | 143 |
| Глава 4. | МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ | |
| Тема 4.1. | Стратегии развивающего обучения детей | 155 |
| Тема 4.2. | Принципы организации и методы обучения детей с повышенными творческими способностями | 168 |
| Тема 4.3. | Методики и технологии педагогической работы с детьми по развитию их творческого потенциала | 177 |
| | ЛИТЕРАТУРА | 189 |

В В Е Д Е Н И Е

Творчество стало одним из самых употребляемых слов в учреждениях образования, профессиональной подготовки и всех видах профессиональной деятельности. Такой повышенный интерес к творчеству объясняется его базовым свойством — преобразовывать, совершенствовать, создавать новое. Именно это новое обеспечивает развитие человеческой цивилизации.

В соответствии с требованиями стандартов образования детей — ФГОС дошкольного образования (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. №1155), ФГОС начальной школы (Утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357), ФГОС — средняя школа (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897), ФГОС — старшая школа (Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. № 413) — присутствуют требования «развитие воображения и творческой активности», «реализацию самостоятельной творческой деятельности детей» (ФГОС дошкольного образования), «наличие мотивации к творческому труду», «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера» (ФГОС начального образования), «формирование...творческой и других видов деятельности», (ФГОС средней школы). А портрет выпускника, согласно ФГОС старшей школы включает такие параметры, как «креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества», «мотивированный на творчество и инновационную деятельность».

Таким образом, обеспечение психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала детей и подростков в образовательном процессе является одной из обязательных функций работы современных специалистов школы, детского сада, учреждений дополнительного образования детей.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Тема 1.1. ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСТВА, ЕГО ВИДЫ И УРОВНИ

1. Понятие и общая характеристика творчества.
2. Виды творчества.
3. Уровни творчества и творческой деятельности.

1. Понятие и общая характеристика творчества

Формирование творческой личности — одна из важных задач теории и практики современной педагогики и психологии. Решение ее должно начинаться уже в детстве. Не секрет, что творческая личность формируется только в процессе творческой деятельности и посредством оной. Важно отметить, что творчество может стать неотъемлемой составляющей личностного развития ребенка только в случае если оно сопровождает ребенка с самого раннего детства, окружая и помогая ему постигать мир вокруг, находить свое место в этом мире, формировать творческое отношение к нему и совершенствовать себя.

Загадка природы и механизмов творчество — одна из важнейших общенаучных проблем, исследуемых в настоящее время на философском, культурологическом, педагогическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях. Но, следует отметить достаточно широкий спектр трактовок и точек зрения на объяснение феномена творчества.

Н. Роджерс пишет: «Творчество есть способность обнаруживать новые решения проблем или обнаружение новых способов выражения; привнесение в жизнь нечто нового для индивида». Далее автор отмечает, что творчество подобно открытию: «С каждым таким открытием мы можем углублять наш опыт. Когда мы достигаем нашего внутреннего ядра, то обнаруживаем свою связь со всеми жи-

выми существами. Мы создаем, творим для того, чтобы установить связь с нашим внутренним источником и вступить в контакт с миром и всей вселенной» [191; с. 132, 139]. Автор видит в творчестве процесс, приводящий к созданию некоего продукта, которым может являться, как стихотворение, рисунок, музыкальное произведение, так и теория, идея, концепция и т. д. Творческим процессом могут быть и взаимоотношения между людьми, отношение к окружающему миру, личная инициатива и развитие. Творчество порождается не только человеческой психикой, но и организмом, включая интеллект, эмоции, волевые процессы, мотивационную сферу и т. д.

Приемлемо также понимание творчества, данное, например, в словаре С.И. Ожегова: «Творчество — создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [161], или определение А.Г. Спиркина: «Творчество — это духовная деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [212; с. 45].

Значительный вклад в изучение проблемы творчества внесли как отечественные (Богоявленская Д.Б., Гнатко Н.В., Дружинин В.Н., Дунчев В.Н., Ермолаева-Томина Л.Б., Козленко В.Н., Морозов А.В., Пономарев Я.А., Чернилевский Д.В., Рубинштейн С.Л., Яковлева Е.Л. и др.), так и зарубежные исследователи (Де Боно, Гилфорд Дж., Маслоу А., Медник С., Мэй Р., Ротенберг А., Рорбах М., Танненбаум А., Торренс Е. П., Раштон Ф., Рензулли Дж., Роджерс К., Роджерс Н., Стернберг Р., Фельдхьюзен Дж., Хеллер К. и др.).

Вопрос творчества первоначально получил широкое распространение в зарубежной психологии. Здесь этот вопрос особенно широко рассматривался представителями когнитивного направления.

Главный признак творческой личности представители глубинной психологии и психоанализа видят в специфической мотивации. З. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия творца [231].

А. Адлер рассматривал творчество как метод восполнения комплекса неполноценности [1]. Наибольший интерес феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем отражение архетипов коллективного бессознательного [254].

Гуманистические психологи (Оллпорт Г. и Маслоу А.) считали, что первоначальная основа творчества — мотивация личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия. По А. Маслоу — это потребность в самореализации, полного и независимого осуществления своих талантов и возможностей в жизни [239].

Систематическое изучение творчества в зарубежной психологии начинается в начале 50-х годов и связано с именем Дж. Гилфорда, который предложил психологам сосредоточиться на развитии возможностей для творчества. Его концепция является кубообразной моделью интеллекта. Гилфорд указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергентной и дивергентной [57; с. 433].

Конвергентное мышление (схождение) актуализируется только тогда, когда решая проблему, нужно найти единственно правильное решение. Дивергентное мышление определяется как «..тип мышления, идущего в разных направлениях». Такой тип мышления допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дивергентного мышление стало определением творческого мышления в этом направлении [57; с. 455].

Линия исследования, начатая Дж. Гилфордом, наиболее последовательно была продолжена Э.П. Торрансом. В основе работ, проведенных Э.П. Торрансом, лежит мнение о том, что процессы, относящиеся к решению проблемной ситуации — от обнаружения задачи до сообщения о ее решении, — имеют прямое отношение к творчеству. Э.П. Торренс включает в число проявлений творчества не только специфические для него феномены (например, формулировку гипотез), но и те особенности, которые непосредственно связаны с общим интеллектом (например, проверку гипотез) [222]. Значительные пересечения интеллекта и творчества были найдены в экспериментальном изучении характеристик творчества, выделенных Торрансом — беглости, гибкости, оригинальности и работанности.

Э. Фромм сужает понимание данного феномена до способности удивляться и познавать, способности находить ответ в нестандартных ситуациях, нацеленности не открытие нового и способности к глубокому освоению своего опыта, подчеркивая не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность [233].

Проведя всесторонний анализ трактовок творчества, К.В. Тэйлор выделяет шесть групп его определений :

- определения типа Гештальт, в которых подчеркивается создание новой целостности;
- определения, ориентированные на конечный продукт, или инновационные определения, в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового;
- эстетические, или экспрессивные, определения, в которых подчеркивается, что продуктом творчества является самовыражение личности;

- определения в русле когнитивных идей, подчеркивающие не столько само решение, сколько мыслительный процесс [99].

В современных исследованиях наметился так называемый синтетический подход, где интеллектуальные, личностные и социальные факторы признаются одинаково значимыми для развития творчества и для развития личности в целом.

Таким образом, опираясь на исследования В.Н. Дружинина и Е.Л. Яковлевой условно можно выделить три направления в изучении творчества:

- когнитивное (Де Боно, Гилфорд Дж., Дунчев В.Н., Медник С., Мэй Р., Ротенберг А., Рорбах М., Торренс Е.П., Холодная М.А. и др.);
- личностное (Кокс К., Маслоу А., Тэйлор К., Роджерс К., Роджерс Н., Роу Э., Шавинина Л.В. др.);
- синтетическое (Богоявленская Д.Б., Каплан С., Пертайтите А.М., Раштон Дж., Рензулли Дж., Стернберг Р., Танненбаум А., Фельдхьюзен Дж., Хеллер К., Яковлева Е.Л. и др.).

На современном этапе развития отечественной психологической науки выделяется комплексный подход, представители которого рассматривают творчество, как интегративное свойство личности, целостно и в развитии (Гнатко Н.В., Дружинин В.Н., Ермолаева — Томина Л.Б., Козленко В.Н. и др.).

Некоторые исследователи, напротив, сужают данное понятие, включая в него только познавательную деятельность, которая ведет к новому или необычному видению проблемы или ситуации. Есть и более расширенное определение, в соответствии с которым в центре проблематики творчества находятся не познавательные процессы и не личностные качества, а сущностные проблемы бытия человека в мире, его открытость новым возможностям. С этой позиции, весь мир культуры — продукт творчества человека, которое присутствует везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое. Важная особенность творчества в том, что оно коллективно, свойственно каждому человеку, который когда-либо жил, живет, и будет жить на нашей планете.

Способность к творчеству как новаторской, нестандартной деятельности не принадлежит к числу врожденных. Низкий уровень творческого начала у некоторых людей ученые объясняют недостатками воспитания, преобладанием методов некритичного усвоения образцов на уровне копирования, в результате чего исключается проявление инициативы и самостоятельности.

Установлено, что способность к творчеству формируется в творческой атмосфере, в которой поощряется свободная инициатива и самостоятельность. Практически любая деятельность становится творческой только в том случае, если создается новый и оригинальный продукт, а не повторяется или копируется уже известный. В процессе репродуктивной деятельности происходит повышение мастерства, но творческий потенциал личности не развивается. Такая деятельность в лучшем случае приводит к совершенствованию умений и навыков, а в худшем — способствует возникновению штампов и заимствований, что само по себе блокирует творческие возможности.

С. Артюшкевич считает, что творчество — это движение против течения: «Всегда против течения, всегда — к неуверенности и прочь от успокаивающих приятных (или стабильно-неприятных) условий. Подобный выход за зону комфорта можно сравнить с рождением, когда младенец покидает уютные чертоги абсолютно безопасной среды и начинает путь в мире, полном боли и страха, но обещающем невероятные перспективы и возможности» [8].

Можно предположить, что причины, приводящие человека в к необходимости творить — это те самые внутренние «больные места», которые сигнализируют о необходимости исследования и воплощения. Погружение в эту стихию ведет не только к взаимодействию со своими, уникальными силами и процессами, но и помогает прикоснуться к глобальным, общечеловеческим пластам, которые задевают многих. Это — путь в необъяснимое, но в то же время универсальное пространство, а изучение языка креативности — это одновременно и цель, и средство для подобного погружения [8].

2. Виды творчества

Виды творчества разнообразны, как и сферы человеческой деятельности. Выделяют научное, техническое, художественное, музыкальное, литературное, педагогическое творчество с различными их подвидами. Между некоторыми имеются довольно тесные связи.

Научное творчество связано с открытием явлений и общих закономерностей развития реального мира. Среди особенностей научного творчества назовем следующие:

- опора на абстрактное, словесно-логическое мышление при решении научно-исследовательской задачи;
- продуктом научного творчества является новое знание, существующее в виде образов, понятий, умозаключений, теорий и абстрактных идей;
- процесс научного творчества заключается в *иссле-*

довании реально существующего, но недоступного еще нашему сознанию (непознанного). Результатом исследования является получение нового знания или *открытия*;

- процесс научного исследования может носить как эмпирический, так и теоретический характер.
- научное творчество чаще всего бывает коллективным, так как даже выдвигаемые отдельными учеными гипотезы, теории, выявляемые факты подвергаются обсуждению, рецензированию, критике со стороны коллег;
- имеется историческая предопределенность научных открытий, обусловленная необходимостью прогресса общества на том или ином этапе его развития;
- часто научные идеи и открытия опережают свое время, в результате чего редко оцениваются современниками и получают подтверждение лишь через несколько десятилетий, и для многих выдающихся ученых слава часто бывает лишь посмертной [99].

«Научное творчество — наивысший акт познания, характеризующийся оригинальностью, неповторимостью способов получения принципиально нового научного знания и неповторимостью их результатов, акт, в основе которого лежит процесс преобразования интуитивного знания» — определяют научное творчество Ирина В. Р. и Новиков А. А. [102; с. 157].

Техническое творчество связано с практическим (технологическим) преобразованием действительности. Оно близко по своим психологическим характеристикам научному творчеству, но имеет и отличия:

1. Оно опирается на наглядно-образные и наглядно-действенные компоненты мышления.
2. Процесс технического творчества выражается в изобретательстве, конструировании, а его продуктом является изобретение механизмов, конструкций, отвечающее запросам практики. Отсюда его рациональность и утилитарность.
3. То, что изобретается, не существует до его создания, хотя и опирается на уже имеющийся технический базис, на достигнутый уровень технического прогресса.

Художественное творчество —

часть культуры, деятельность человека (мыслительная и материальная) по созданию художественных образов «очеловеченного мира», в которых отражается высшая, духовная реальность. Художественное творчество связано с эстетическим освоением действительности и удовлетворением эстетических потребностей людей.

Его особенности:

- опора в основном на наглядно-образное мышление, хотя имеют значение и абстрактно-логическое, и наглядно-действенное мышление. В основе лежит переживание человеком катарсиса, т. е. пикового переживания, воспринимаемого как очищение;
- реализуется художественное творчество в особой форме общественного сознания — *искусстве*, а продуктом художественного творчества выступает художественный образ, заключенный в каком-либо материальном объекте (картине, скульптуре, литературном произведении и т. п.);
- рациональная сторона художественного творчества скрыта и часто не имеет утилитарного предназначения, не требует внедрения в практику, как изобретение или новое научное знание;
- художественное творчество создает возможность многозначного отражения разными людьми одного и того же произведения, что связано с субъективизмом восприятия, развитым вкусом и т. д. [99].

Блестящая формулировка этого понятия приведена В.И. Далем: «Изящные искусства стремятся к созданию первообраза красоты, союза добра и истины, которых отражение мы видим в вещественной природе» Художественное творчество — это особое непредсказуемое творчество, где все зависит от индивидуальности [221].

Спор между «лириками» и «физиками» насчитывает уже не одно десятилетие. Времена, когда в одной личности сочетались и художественные и научно-технические потенции безвозвратно уходят в прошлое. Важным для нас является выделение специфических особенностей творчества научного и художественного. Проанализировав различные теории и концепции, мы можем утверждать, что научное творчество — это открытие того, что уже есть в природе. Ученые по большому счету не создают новые явления и феномены — они их объясняют, описывают и пытаются понять механизмы их функционирования.

Пример. Природное электричество некоторых глубоководных рыб уже было в природе, но Гальвани открыл электричество как физическое явление. Кекуле, аналогично, открыл существование бензольного кольца. В художественном творчестве, открывается нечто, чего не было в природе. Не родился бы Моцарт — не узнали бы мы никогда его гениальных музыкальных произведений, а бензольное кольцо и электричество всё равно открыли бы другие учёные.

Поэтому художественное творчество — это особое непредсказуемое творчество, где все зависит от индивидуальности творца, его уникальной способности преломлять и пропускать через себя явления действительности, создавая произведения искусства. Но опять-таки, все чаще звучит точка зрения, т.н. антипсихологистов, которые утверждают, что художник не творит, он просто открывает нечто, что уже есть. Согласно их позиции, художник как бы подключается к некоей субстанции (информационному полю), как к некоему банку, в котором хранятся все творения. Художнику в этом случае ничего не остаётся, как скопировать эту шпаргалку Бога, Космоса, Мирового Разума и т.п.

Пример. Дж. Гоуэн высказывает следующее, на наш взгляд, оригинальное мнение:

«Мы слишком долго рассматривали мозг как устройство для решения проблем... А его правильнее рассматривать как приемное устройство, которое при тщательной настройке может принимать сигналы, всегда наличествующие, но доступные лишь для самых тонких приборов при оптимальных условиях функционирования» [60].

Композиторы, которым свойственнее данный способ творения, осознают творческий процесс как подключение к некоему источнику. Метнер говорит себе, что нужно постоянно помнить об «умном месте», проводя аналогию с миром «эйдосов» Платона [113]. У Шнитке мы находим следующие слова:

«Это тот бесконечный ряд подключений к тому, что всегда существовало, существует и будет продолжать существовать независимо от нашего существования. И это — очень большая надежда и для искусства, и для человечества» [245; с. 111–112].

Действительно, есть такие формы устного творчества, которые универсальны и находятся, как бы, вне индивидуального сознания, повторяясь во многих странах, народах и культурах. Такой формой являются сказки. Дети разных стран слушают одни и те же сказки.

На первый взгляд, сказки различных культур отличаются этнической спецификой, но проблемы, которые в них поднимаются — суть вечное столкновение добра и зла, в результате которого всегда побеждает добро. Сказки и легенды не зависят от национальности, возникли ли они в Австралии, в Европе или в Африке. Везде имеют место одни и те же персонажи и сюжеты. Изменяются лишь имена главных героев.

По видимому, в искусстве есть нечто универсальное и понятное для всех. Именно поэтому, некоторые исследователи пытаются выявить законы, благодаря которым человек совершает открытие и создает гениальное произведение искусства.

По каким законам Чайковский написал гениальную музыку к балету «Щелкунчик»? Какие формулы и алгоритмы привели Моцарта к созданию его гениальных произведений? По каким законам созданы великие творения в других видах искусств? Появляются исследователи, которые обещают вскрыть эти законы так, чтобы можно было, применив их, создать изобилие произведений искусства. И те, якобы, «снизойдут» на голову художников в качестве «шпаргалок» Бога. Но, не будут ли эти произведения обыкновенным информационным мусором, от которого мы сейчас страдаем? Есть такие теоретики, которые даже математизируют и программируют Моцарта, высчитывая ноты и, на этом основании, пытаются вывести формулу гениальности в музыкальном творчестве. Существует и другая точка зрения, согласно которой процесс творения непредсказуем, есть феномены, которые нельзя запрограммировать, прогнозировать, а затем создавать на этом основании психотехнологии гениальных творений.

На стыке этих проблем предсказуемого и непредсказуемого в художественном творчестве и возникает следующая проблема: что же является истинным искусством, а что — псевдоискусство? Это-то определить порой и не так-то просто.

Педагогическое творчество —

это поиск и нахождение нового в сфере педагогической деятельности. Первая ступень этого творчества — открытие нового для себя, обнаружение нестандартных способов решения педагогических задач. Первой ступенью педагогического творчества является применение в педагогической деятельности способов и технологий обучения и воспитания уже известных в науке и описанных в педагогической литературе, но ранее не применяемых педагогом. Следовательно, речь идет о субъективной новизне, которую принято называть *инновацией*. Возможно и использование старого метода, приема в новых условиях. Вторая ступень — открытие нового не только для себя, но и для других, т.е. *новаторство*. Это, например,

разработка нового метода обучения или воспитания, повышающего эффективность учебной деятельности и ее результатов, причем, данный метод возможно экстраполировать на любые условия педагогического процесса. Частным видом педагогического творчества является *импровизация* — нахождение неожиданного педагогического решения и его воплощение «здесь и сейчас». Б.М. Бим-Бад под педагогической импровизацией понимает деятельность учителя, воспитателя, осуществляемую в ходе педагогического общения, без предварительного осмысления, обдумывания. Целью импровизации является нахождение нового решения в конкретных условиях обучения и воспитания. Автор считает, что импровизация — это одно из средств преодоления формализма в обучении, а овладение умением педагогической — один из путей восхождения к педагогическому мастерству [23].

В.С. Безрукова выделяет в процессе импровизации четыре этапа:

- 1) педагогическое озарение;
- 2) мгновенное осмысление интуитивно возникшей педагогической идеи и моментальный выбор пути ее реализации;
- 3) публичное воплощение этой идеи и
- 4) осмысление, т. е. мгновенный анализ процесса реализации педагогической идеи [164].

Обращаясь к проблеме педагогического творчества необходимо, прежде всего, говорить о своеобразии проявлений индивидуально-творческих качеств личности педагога. Педагогическое творчество имеет важную отличительную особенность — объектом и одновременно субъектом его выступает сам педагог. Исследователи считают, что другие виды творческой деятельности уступают педагогическому творчеству в сложности и ответственности, т. к. только в процессе педагогической деятельности происходит «творение» и «сотворение» личности воспитанника и педагога.

Развитие педагогического творчества происходит в процессе реализации целого ряда объективных и субъективных условий.

«Объективным условием развития педагогического творчества — считает Ковалев А.Г. — является влияние социокультурной, педагогической реальности, конкретного культурно-исторического контекста, в котором творит педагог» [116, с. 78]. Другие объективные условия автор видит в положительном эмоционально-психологическом климате коллектива, в достижении необходимого уровня овладения научным психолого-педагогическим знанием, владение инновационными средствами обучения и воспитания, в научной обоснованности методических рекомендаций, в достаточной материально-технической оснащенности педагогического процесса и др.

К субъективным условиям развития педагогического творчества Ковалев А.Г. относит: знание основных закономерностей и принципов целостного учебно-воспитательного процесса; высокий уровень общекультурной подготовки; владение современными концепциями подготовки участников; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение, антиципация (предвосхищение), владение педагогической технологией [116; с. 256].

Принадлежность к педагогической профессии не гарантирует максимальную реализацию творческого потенциала, адекватную оценку новых педагогических технологий, знаний, явлений. Гарантией творческой самореализации в педагогической реальности является свободное раскрытие своих творческих и креативных потенциалов, позволяющих выйти за пределы костных педагогических взглядов и ригидных пристрастий к инновационным формам и способам педагогической деятельности.

Раскрывая личностный смысл творческой самореализации, В.И. Загвязинский выделяет следующие ее формы: адаптивную, репродуктивную, эвристическую и креативную [92]. Автор отмечает необходимость стимулирования педагога к переходу от адаптивной, ориентированной на настоящее, к креативной, ориентированной в будущее форме активности. Важно чтобы заданные из вне цели и способы деятельности находились в гармонии со свободным, внутренне обусловленным раскрытием особенностей и дарований личности.

Активное эмоционально-положительное и ценностное отношение к педагогической деятельности помогает актуализировать личностные и профессиональные качества педагога, что создает условия для постоянного самопознания и саморефлексии, саморазвития и самоутверждения как механизмов творческой самореализации.

Процесс самораскрытия личностью своих потребностей, способностей и интересов сопровождает человека на протяжении всей его жизни и не зависит от возраста, статуса и квалификации. В результате чего появляется необходимость моделирования структуры своей личности как цели, средства и результата самопознания и самореализации.

И.Ф. Исаев указывает: «Реализация профессионального «Я» является индикатором профессионального и творческого роста и развития личности, его творческих потенциалов в осуществлении педагогической деятельности. Творческое самопознание неотделимо от мира, так как, с одной стороны, творя, человек познает себя как часть той реальности, в которой живет и творит, а с другой — познавая себя, человек познает и окружающую действительность, открывая и развивая новые творческие возможности» [101; с. 23].

«Проявляя себя в деятельности, — отмечает автор, — личность стремится занять определенный социальный статус, т. е. самоутвердиться. В процессе профессионального самоутверждения личность оценивает свои творческие силы, способности к профессиональной деятельности» [101; с. 56].

Доказанным является тот факт, что именно в творчестве происходит наиболее эффективное и быстрое утверждение индивидом своей общественной и профессиональной значимости. Профессиональная и творческая самореализация становится важнейшей формой самоутверждения руководителя. В случае совпадения процессов самоутверждения и самореализации, можно говорить о том, что профессиональная самореализация состоялась [101].

Ситникова М.И. выделяет способность к постоянному профессионально-личностному саморазвитию через максимально возможную реализацию своих творческих сил как одно из важнейших критериев личности учителя как профессионала. «Саморазвитие, — указывает автор, — служит способом постоянного личностно-творческого обогащения педагогическими ценностями, новыми технологиями педагогической деятельности. Инновационный стиль деятельности, готовность к систематизации, обобщению своего собственного опыта и опыта своих коллег становятся важнейшими характеристиками творческой деятельности руководителя самодеятельного коллектива» [207; с. 33].

Формирование ценностного отношения к креативности, неповторимости и новизне является одной из важнейших задач при создании установки на творчество. Одним из путей решения этой задачи становится развитие способности видеть и ценить в творчестве признанных педагогических гениев своеобразие, индивидуальность и новаторство.

Таким образом, необходимым условием творчества является творческая активность личности. Она осуществляется только в деятельности и через деятельность. Установлено, что способность к творчеству формируется в творческой атмосфере, в которой поощряется свободная инициатива и самостоятельность. Деятельность становится творческой в случае создания нового и оригинального продукта. К характеристикам творческой личности относятся: готовность к риску, самобытность, независимость суждений, чувство юмора, смелость воображения и мысли, свобода и активной личности.

3. Уровни творчества и творческой деятельности

Творчество может достигать различного уровня. Г. Гизелин выделяет низший и высший уровень творчества. Первый состоит в расширении области применения уже имеющихся

знаний. Творчество высшего уровня ориентировано на создание совершенно новых идей и комбинаций, в большей или меньшей степени революционизирующей науку. В качестве примера высшего уровня творчества можно назвать создание теории относительности А. Эйнштейном.

А.Л. Галин дает следующую характеристику одному из уровней творчества: «Человечеством накоплено много знаний, имеется множество способов преобразования имеющейся информации, способов мышления, поэтому новое может быть получено путем комбинирования имеющихся знаний («компиляции») или выведено непосредственно из того, что известно. Сказать, что это не творчество, вряд ли можно. Нечто новое в результате такой работы получается. Но оно принципиально выводимо из того, что известно. Поэтому назовем это творчеством невысокого уровня» [52; с. 87].

Далее автор добавляет, что качественно новое знание, предполагающее изменение самих основ рассмотрения явления, таким путем получено быть не может. Получение новых знаний, принципиально меняющих рассмотрение объекта исследования, назовем творчеством высокого уровня». Далее А.Л. Галин подчеркивает, что творчество высокого уровня всегда связано с интуицией [52; с. 100].

Очевидно, что творчество высокого уровня в определенных сферах деятельности доступно не всем, что заставляет говорить о наличии у людей разного по уровню *творческого потенциала*, т. е. способности к творчеству.

В.П. Михайлова с соавторами на примере педагогической деятельности попытались выделить уровни творческого развития личности.

По В.П. Михайловой, низший уровень творчества проявляется в способности к анализу предметной ситуации с целью ее преобразования; в анализе текстов художественных и научных произведений, в осознании жизненных проблем и собственного опыта в решении практических задач. Новообразованиями этого уровня творческого развития являются умение по-новому, нестандартно взглянуть на ситуацию, широкий диапазон действий при выполнении проблемных заданий, т. е. альтернативность мышления.

Средний уровень творческого развития личности проявляется в рефлексии относительно того, что «я могу» и чего «я хочу», в понимании детерминант собственного развития, в умении ставить цели и задачи по самопреобразованию и самосовершенствованию.

Психологическими новообразованиями этого уровня являются адекватное отражение себя, умение анализировать свои поступки, предвидеть их последствия.

Высший уровень творческого развития дает возможность эффективного воздействия на других людей незаметно для них самих.

Данный уровень развития проявляется в умении проектировать личность другого человека и прогнозировать его поступки, в умении отстаивать свою точку зрения и учитывать мнение других. Люди этого уровня одновременно и мечтатели, и прагматики, они самостоятельны и независимы, гибки, эффективны и эмоционально устойчивы [144; с. 341–342].

Л.А. Китаев-Смык (2007) также, как и его коллеги выделяет три уровня творчества: компилятивный, проективный и инсайтно-креативный.

Компилятивный уровень (вторичный, несамостоятельный) характеризуется следующими характеристиками творческой деятельности: сборанием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

Под проективным уровнем исследователь понимает творческую деятельность, в результате которой создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

Инсайтно-креативный уровень

связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него («побочный продукт» интеллектуального напряжения (по Я. А. Пономареву) [179].

Личности, обладающие компилятивным уровнем творчества, могут хорошо разбираться в людях, проявлять коммуникативную креативность, быть хорошими администраторами, руководителями. «Проективные творцы» становятся блестящими педагогами, создают учебные программы, фундаментальные учебники. Этого не могли бы сделать «инсайтные творцы», увлеченные поиском неясного знания и мало склонные к методологическому классификаторству. Кроме того, они слывут неуживчивыми людьми с дурным характером, поэтому плохо справляются с работой, успешно выполняемой «компилятивными творцами» [179; с. 12].

Таким образом, способностью к творчеству обладает каждый человек, и задача современного образования найти такие ресурсы и возможности, при которых будет обеспечено формирование творческого потенциала каждого ребенка на протяжении всего периода детства и отрочества.

Тема 1.2.**ПРИРОДА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК МЕХАНИЗМА
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

1. Понятие и характеристика творческой деятельности.
2. Психофизиологические механизмы творческой деятельности.

**1. Понятие и характеристика творческой
деятельности**

Творческой называют такую деятельность человека, в результате которой создается нечто новое, все равно будет ли это каким-либо объектом внешнего мира или неким построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. Если мы взглянем на поведение человека, на всю его деятельность, мы легко увидим, что в этой деятельности можно различить два основных вида. Один вид деятельности можно назвать воспроизводящей или репродуктивной. Он теснейшим образом связан с человеческой памятью. Сущность репродуктивной деятельности заключается в воспроизведении или повторении уже раньше созданных и выработанных приемов поведения или воскрешении следы от прежних впечатлений. В процессе такой деятельности человека не создает ничего нового. Ее основной задачей является более или менее точное повторение того, что было.

Легко понять, какое огромное значение для всей жизни человека имеет такое сохранение его прежнего опыта, которое облегчает приспособление к окружающему миру, создавая и вырабатывая постоянные привычки, повторяющиеся в одинаковых условиях, навыки и т. д.

Органической основой такой воспроизводящей деятельности является пластичность нервной системы. В справочной литературе под пластичностью понимается свойство какого-нибудь вещества, заключающееся в способности изменяться и сохранять следы этого изменения [148]. Мозг и нервы человека, обладающие огромной пластичностью, легко изменяют свое тончайшее строение под влиянием тех или иных воздействий и сохраняют след от этих изменений, если эти возбуждения были достаточно сильны или достаточно часто повторялись.

Таким образом, мозг оказывается органом, сохраняющим прежний опыт и облегчающим воспроизведение этого опыта. Однако, если бы деятельность мозга ограничилось только сохранением прежнего опыта, человек был бы существом, которое могло бы приспособляться преимущественно к привычным устойчивым условиям окружающей среды. Всякие новые и неожиданные изменения в среде,

которые не встречались в прежнем опыте человека, в таком случае не могли бы вызвать у человека должной приспособительной реакции. Наряду с этой функцией сохранения прежнего опыта мозг обладает еще другой функцией, не менее важной.

Кроме воспроизводящей деятельности, легко в поведении человека заметить и другой род этой деятельности, именно деятельность комбинирующую или творческую.

Всякая такая деятельность человека, результатом которой является не воспроизведение бывших в его опыте впечатлений или действий, а создание новых образов, действий или объектов и будет принадлежать к этому второму роду творческой или комбинирующей активности. Мозг есть не только орган, сохраняющий и воспроизводящий наш прежний опыт, он есть также орган комбинирующий, творчески перерабатывающий и созидающий из элементов этого прежнего опыта новое положение и новое поведение.

По мнению М.С. Кагана, творческие потенции деятельности делают ее «культурогенной силой». Деятельность человека порождает культуру как форму человеческого бытия [103]. Творческая деятельность определяется В.Н. Сагатовским, как создание нового результата созидательной деятельности, генерирование уже существующих ценностных смыслов и обретение новых, получение неочевидного (нетривиального) результата, обнаружение нестандартных решений, реализация человеком собственной индивидуальности [199; с. 58–63].

Творческая деятельность связана с поиском идеала, образца, способов обновления стереотипов. С.П. Ломов, рассматривая творческую деятельность в традиции системного подхода, выделяет характеристики художественной деятельности и ее элементы как системы [134].

Под субъектом деятельности в общем смысле понимается индивид как производитель предметно-практической деятельности, источник познания окружающей действительности, самосознающее начало собственной активности, направленный на объект. На философском уровне у субъекта творческой деятельности разграничивают всеобщие универсальные характеристики как социального существа (т.н. коллективный субъект) и индивидуальные уникальные особенности, свойственные отдельному индивиду.

Объектом творческой деятельности является предмет, материальный продукт, обладающий общественной и личностной ценностью, творческий продукт. Творческий продукт, созданный в результате целенаправленной созидательной активности на основе проявления интеллектуально-духовных способностей личности, может обладать «стремящейся к нулю» непосредственной полезности, однако иметь при этом «высокую общественную (социальную) полезность, представляя собой дополнительное культурное благо».

Продуктам творческой деятельности в меньшей степени свойственна утилитарная функция. Результатом творчества можно назвать продукт объективации субъектом какого-либо явления средствами того или иного вида творчества.

2. Психофизиологические механизмы творческой деятельности

Объясняя психофизиологические механизмы творчества, В.С. Ротенберг полагает, что творчество — это разновидность поисковой активности, под которой понимается активность, направленная на изменения ситуации или на изменение самого субъекта, его отношения к ситуации, при отсутствии определенного прогноза желательных результатов такой активности (т. е. при прагматической неопределенности в понимании П.В. Симонова) [196; с. 53–67].

О мозговых механизмах поисковой активности известно пока не очень много. Исследования, проведенные на человеке и животных, показали, что поисковая активность значительно повышает устойчивость организма к воздействию самых разнообразных вредных факторов. Было выявлено, что эффект повышения устойчивости организма почти не зависит от характера эмоций, сопровождающих поисковое поведение. В исследованиях Депутат И.С., Грибановой А.В. и Кэрэуша Я.В. отмечается повышение резистентности к заболеваниям и при положительных, и при отрицательных эмоциях [77; с. 128–129].

Противоположное состояние — отказ от поисковой активности в ситуации, которая не удовлетворяет субъекта, — значительно снижает резистентность индивида и может даже закончиться его гибелью. Дерягина Л.Е. подчеркивает опасность снижения поисковой активности, которая делает субъекта более уязвимым к вредным воздействиям даже в такой ситуации, которая на первый взгляд, вполне его удовлетворяет. Это значит, что с биологической точки зрения наличие или отсутствие поисковой активности более существенно, чем эмоциональная оценка ситуации [78].

Продуктивная деятельность представляет собой как бы движущую силу саморазвития каждого индивида, и прогресс социума в целом в большой степени зависит от ее выраженности у отдельных членов общества. Поэтому, в согласии с представлениями П.В. Симонова, биологически целесообразно выживание путем естественного отбора именно тех особей, которые не склонны реагировать на трудные ситуации отказом от поиска. Потребность в поиске является двигателем прогресса благодаря своей принципиальной ненасыщаемости — ведь это потребность в самом процессе постоянного изменения [206].

Творческая деятельность у человека может принять форму так называемой надситуативной активности, когда субъект сам ставит перед собой более сложные, чем от него требуют, задачи, отнюдь не будучи уверенным в их выполнимости. Вероятно, такой же механизм лежит в основе прагматически неоправданного риска. «Упоение в бою» может быть иногда результатом удовлетворения высокой потребности в поиске.

«Творчество, с нашей точки зрения, — подчеркивает В.С. Ротенберг — одна из наиболее естественных форм реализации потребности в поиске. Важно отметить наличие наряду с ней других мотивов творчества — потребности в самоутверждении, признании со стороны других членов общества и т. п. Однако, приписывание такого рода мотивам творчества крупным художникам является, на наш взгляд, не всегда оправданным» [194; с. 55].

Многие авторы сходятся во мнении о наличии особой специфической мотивации в деятельности творцов. Для людей творчески одаренных сам поиск нового, в силу психофизиологических закономерностей, приносит гораздо большее удовлетворение, чем достигнутый результат и тем более — его материальные плоды. История науки и искусства полна примеров, когда талантливые люди отказывались от быстрого преуспеяния, сопряженного с профанацией творчества. Коростелёва И.С. отмечает, что творчество, созидание ради созидания, является оптимальной формой поисковой активности, определяя следующую причину данного явления: «В случае, если поиск (любой, кроме творческого) безуспешен, его отрицательные результаты приобретают такую большую эмоциональную значимость, что даже перекрывают стремление к достижению цели. Таков один из основных механизмов развития состояния отказа от поиска. В лучшем случае, поисковая активность переключается в другом направлении» [119; с. 60–70].

Но в процессе творчества, когда единственной целью и главной радостью является постижение или созидание, никакие неудачи не являются настолько психотравмирующими, чтобы заставить прекратить поиск, ибо отрицательный результат — это тоже результат, и он означает только, что необходимо расширить зону поиска. Как отмечает Китаев-Смык Л.А., состояние отказа от деятельности имеет тенденцию к иррадиации, к распространению с одной сферы деятельности на другую. Ситуация усугубляется в результате специфического отказа от поиска путей решения мотивационного конфликта, что способно привести к появлению невротического состояния [114; с. 69–82].

Выше мы освещали позицию представителей психоанализа на природу творчества, как на процесс сублимации нереализованных (фрустрированных) потребностей. Данную позицию подтверждают

исследования психофизиологов, доказавших, что в случае вынужденного отказа субъекта от удовлетворения некоторых потребностей, в результате чего зона поисковой активности поневоле оказывается суженной, происходит компенсаторное усиление поиска в творчестве. Не менее вероятную возможность (вынужденный отказ от поиска способов удовлетворения важных потребностей) описывает В.С. Ротенберг, говоря о травмирующих последствиях поведение по типу отказа от активности, которое может распространяться и на творчество. Если же ориентация на творчество воспитана с самых ранних лет, то сужение поля жизненной поисковой активности происходит именно в сторону творческой деятельности. Вот почему нет и не может быть однозначной связи между фрустрацией и творческой активностью, и концепция сублимации не дает объяснения всем имеющимся фактам и не может считаться универсальной [194].

Одним из наиболее перспективных направлений в исследовании психофизиологии творчества является изучение роли межполушарной асимметрии. Как уже твердо установлено, с функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления — абстрактно-логическое и пространственно-образное. Эти типы мышления имеют ряд синонимов: *вербальное и невербальное* (поскольку абстрактно-логическое мышление в отличие от образного базируется на способности к продуцированию речи); *аналитическое и синтетическое* (поскольку с помощью логического мышления осуществляется анализ предметов и явлений, тогда как образное мышление обеспечивает цельность восприятия); *дискретное и симультанное* (поскольку с помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, тогда как образное мышление обладает способностью к одномоментному восприятию и оценке объекта).

Из трех вышеперечисленных характеристик пространственно-образного мышления наиболее существенны две последних — его способность к цельному и одномоментному отражению предметов и явлений реального мира. Левополушарное мышление так организует любой используемый материал (неважно — вербальный или невербальный), что создается однозначный контекст, более или менее одинаково понимаемый различными людьми. Без создания такого однозначного контекста было бы невозможно социальное взаимодействие. Слово само по себе, вырванное из контекста, отнюдь не является определенным по значению, напротив, оно в большинстве случаев многозначно, что находит, в частности, отражение в словарях. Задача такой контекстуальной организации — выбрать и зафиксировать из всего возможного потенциального богатства значений и смысловых оттенков слова только одно и установить линейную связь между такими одинаковыми значениями отдельных слов.

Однако одновременно с бесспорным выигрышем для социального общения развитие вербального мышления до степени доминирующего (каковым оно стало в условиях нашей цивилизации) неизбежно сопровождается определенным проигрышем в связи с его ограниченностью. Эта ограниченность вытекает из самой его природы: для организации такого контекста вербальное мышление должно обеспечить дискретное, упорядоченное отражение реальной действительности. Между тем объективная действительность не может быть целиком, исчерпывающе описана в рамках вербального мышления. Количество потенциальных связей между предметами и явлениями по существу неограниченно велико.

Основной отличительной особенностью пространственно-образного, — правополушарного мышления является как раз одномоментное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. Отдельные свойства образов, их «границы», могут вступать во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких «смысловых плоскостях», что и определяет многозначность образа в соответствующем контексте. Эта многозначность очень затрудняет не только выражение таких отношений в логически упорядоченной форме, но может даже препятствовать их осознанию. Но вместо этого образное мышление обеспечивает организующему началу непосредственность восприятия реальности, принятие ее такой, какой она является сама по себе.

Таким образом, оба типа мышления отличаются друг от друга вовсе не качеством материала, которым они оперируют — они противоположны друг другу по принципу *организации связей* между элементами этого материала. Таким образом, формируется внутренне непротиворечивая модель мира, которую можно анализировать и достаточно точно и однозначно выразить в словах или других условных знаках, что создает большое удобство для общения. При этом за рамками этой модели остается все, что в нее не вписывается, что не может быть логически организовано и представлено в дискретном виде. Напротив, задачей пространственно-образного мышления является отражение всех существующих взаимосвязей, т. е. всего богатства реального мира, но это богатство плохо поддается жесткому структурированию, так что его трудно без существенных потерь передать с помощью обычного языка. Здесь оказывается незаменим язык искусства.

Можно сказать, что в основе, любого творчества (и художественного, и научного) лежат взаимодополняющие отношения между двумя типами мышления. Действительно, для творческого акта необходимо видеть действительность во всей ее сложности и многогранности, воспринимать ее такой, какая она есть, что и достигается благодаря возможностям пространственно-образного мышления. Однако

это только первый этап творческого процесса, этап инсайта. Для того чтобы результаты деятельности пространственно-образного мышления превратить из «вещи в себе» в вещь для всех, их необходимо проанализировать, критически оценить и организовать в некоторую систему. Этот этап уже невозможен без участия логико-вербального мышления. Оно обеспечивает направление творческой активности и ограничивает ее потенциальную хаотичность [194].

Создать новую организацию вербального материала с помощью принципиально иных, не логико-дискретных, а контекстуальных связей позволяют т.н. тропы (слово или выражение, используемое в переносном значении с целью усилить образность языка, художественную выразительность речи). Николаев А.И. указывает на роль тропов в поэтике, создающих тот же эффект при восприятии, что и двойные изображения, когда в одном и том же рисунке можно, в зависимости от исходной установки, увидеть и пейзаж, и изображение человеческого лица [153]. В психологии известен рисунок-загадка Кьюби, получивший название «Жена или теща?» На этом рисунке половина зрителей видит изображение молодой женщины, сделанное в профиль, а остальные — лицо старой ведьмы в анфас. Но в рисунках такого типа эти различные восприятия всегда последовательны (мы видим сначала одно, а потом другое изображение), тогда как в художественных сравнениях определяющим является simultaneity. Когда мы читаем у А. Вознесенского: «По лицу проносятся очи как буксующий мотоцикл», мы видим одновременно и взгляд, и мотоцикл. Именно благодаря simultaneity восприятия между двумя образами, бессознательно для читателя, устанавливается множество связей, обогащающих каждый из образов, расширяющих его за пределы привычного. Число связей между отдельными гранями образов в данном случае ничем не ограничено.

По-видимому, это можно объяснить тем, что творческие люди характеризуются большей чувствительностью ко всем, даже минимальным стимулам, поступающим извне (без такой повышенной чувствительности было бы невозможно творчество, основанное на способности к восприятию тех сигналов, которые не воспринимаются другими людьми). Отчасти в связи с этой повышенной чувствительностью творческие люди живут более интенсивной духовной жизнью и у них легче возникают внутренние конфликты, что и может отражаться в более высокой умственной активации в тех ситуациях, когда другие субъекты быстро оказываются на грани дремоты.

Исследования В.С. Ротенберга доказали, что лицам с высокими творческими задатками не только не нужна дополнительная активация мозговых структур при решении творческих задач, но более того — целесообразно некоторое снижение этой активности по сравнению с состоянием спокойного расслабленного бодрства-

ния. Эти данные были подтверждены автором в различных исследованиях [194].

Многие могут вспомнить по личному опыту или по опыту общения с творческими людьми, что творческая работа, даже очень длительная, часто не сопровождается чувством утомления и более того — сопровождается чувством эмоционального подъема и прилива физических сил. Для творческих личностей длительная рутинная механическая работа без увлеченности и поиска и даже просто длительное прекращение творческой деятельности нередко становится непереносимым и влечет за собой ухудшение самочувствия. В то же время для людей с низкой творческой потенцией предпочтительнее выполнение любой самой скучной работы, чем необходимость решения интересных творческих задач.

Творческая деятельность, — отмечает Родионов А.Р. — является защитной для здоровья субъекта не только потому, что это оптимальный способ реализации поисковой активности, но и потому, что при этом деятельности создаются условия для наиболее полного использования особенностей правополушарного мышления. Автор высказывает предположение о том, что только у людей с хорошими творческими способностями организация образного контекста возможна при малых энергетических затратах и при низком уровне церебральной активации. Людям с низкой творческой потенцией нужны большие усилия, чтобы преодолеть сформированные в процессе онтогенеза установки на жесткую упорядоченность и однозначность связей между предметами и явлениями [190].

Таким образом, именно образное мышление является функционально более зрелым на ранних этапах онтогенеза. Но чем больше усилий приложено в процессе воспитания для того, чтобы добиться доминирования логико-знакового мышления, тем больше усилий необходимо в дальнейшем для преодоления его ограниченности. У людей с низкими творческими способностями дополнительные усилия необходимы для «раскрепощения» образного мышления. Задачи, не поддающиеся логическому решению, вызывают, у нетворческих людей негативное эмоциональное напряжение. А для людей наиболее творческих именно такие задачи являются наиболее притягательными. Основные усилия в этом случае, направлены не на раскрепощение образного мышления, а на ограничение его потенциальных возможностей, ибо без такого ограничения творчество превращается в хаос. Из всего вышесказанного вытекает, как существенно с ранних лет правильно строить воспитание и обучение, ориентируя их на развитие образного мышления, чтобы впоследствии оно не оказалось скованным ригидными рамками.

Тема 1.3.**ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

1. Творческий потенциал личности как предмет научного анализа.
2. Наследственные и социально обусловленные предпосылки формирования творческого потенциала личности.

**1. Творческий потенциал личности
как предмет научного анализа**

Творческий потенциал является интегративным свойством личности, предпосылкой и результатом творческой деятельности. Именно через творческий потенциал определяется направленность и готовность индивида к самореализации. Некоторые авторы указывают на то, что данный феномен невозможен без объединения личностных способностей, природных и социальных потенций человека.

Многие исследователи отмечают тесную связь творческого потенциала и феномена креативности, указывая на направленность данных явлений на оптимизацию познавательных процессов. Творческий потенциал и креативность реализуются в способностях порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления и поведения, в беглости и гибкости мышления. Он актуализируется посредством развития творческой активности и деятельности, познавательной самостоятельности, что полагает наличие активной деятельности самой творческой личности, направленной на саморазвитие и самореализацию.

Предметом изучения современной науки «творческий потенциал» стал в начале XX века. В философии всплеск активности в изучении развития творческого потенциала личности отмечается в 60–80-е гг. (С.Р. Евинзон, М.С. Каган, Е.В. Колесникова, П.Ф. Коравчук, И.О. Мартынюк и др.). В психологии данный феномен рассматривался в работах Л.Б. Богоявленской, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, Ю.Н. Кулюткина, А. М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Г.С. Сухобской и др. В педагогике активное изучение творческого потенциала субъектов педагогического процесса начинается с 80–90-е гг. и связано с именами Т.Г. Браже, Л.А. Даринской, И.В. Волкова, Е.А. Глуховской, О.Л. Калининой, В.В. Коробковой, Н.Е. Мажара, и др.

До сих пор в науке понятие творческого потенциала личности не имеет однозначного толкования и определения. Так, сторон-

ники аксиологического направления (М.С. Каган, А.В. Кирьякова и др.) понимают под творческим потенциалом: «...репертуар полученных и самостоятельно выработанных умений и навыков, способность к действию и мера реализации в определенной сфере деятельности и общения» [104].

Авторы онтологического взгляда (М.В. Колосова, В.Н. Николко и др.) признают данный феномен важнейшим родообразующим фактором человечества, благодаря которому актуализируется творческая сущность индивида.

В рамках деятельностно-организационного подхода (Г.С. Альтшуллер, И.М. Вёрткин, В.Г. Рындак и др.) данный феномен рассматривается, как качество, характеризующее меру возможностей личности осуществлять деятельность творческого характера [5].

Способностный подход отражен в работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Я.А. Пономарева и др., которые отождествляют творческий потенциал с творческими способностями человека и рассматривают его как интеллектуально-творческую предпосылку к творческой деятельности [27; 28].

С позиции ресурсного подхода (Т.А. Саломатова, В.Н. Марков и Ю.В. Синягин и др.) творческий потенциал, являясь ресурсным показателем, «...постоянно расходуется, возобновляется в ходе жизнедеятельности субъекта, реализуется во взаимоотношении с окружающим миром, а также является системным качеством» [208; с. 112].

Широко представлены исследования творческий потенциала в русле интегративного подхода (Е.А. Алексеева, С.Г. Глухова, П.Ф. Кравчук, А.М. Матюшкин, А.И. Санникова и др.). Представители данного подхода делают акцент на интегративности, как характерном свойстве творческого потенциала и определяют его как дар, свойственный каждому человеку. С позиции П.Ф. Кравчука, интегративная личностная характеристика является системным динамическим образованием, отражающим возможности актуализации сущностных творческих сил личности в реальной жизни человека. А.М. Матюшкин и др. указывают на способность выражать отношение человека к творчеству, отмечая его позицию, установку и направленность [200]

Ю.Н. Кулюткин считает, что творческий потенциал личности не только определяет эффективность ее деятельности в изменяющемся мире, сложившуюся у человека ценностно-смысловую структуру, понятийный аппарат мышления, но и характеризуется некоторой общей психологической базой. Автор полагает, что такая база (такой потенциал развития): «...есть системное образование личности, которое характеризуется мотивационными, интеллектуальными и психофизиологическими резервами развития, а именно: богатством потребностей и интересов личности, ее направленностью на все бо-

лее полную самореализацию в различных сферах труда, познания и общения; уровнем развития интеллектуальных способностей, позволяющих человеку эффективно решать новые для него жизненные и профессиональные проблемы, особенно глобального характера, т. е. быть открытым по отношению к новому; реалистически подходить к возникающим проблемам, видеть их во всей сложности, противоречивости и многообразии; обладать широким и гибким мышлением, видеть альтернативные пути решения и преодолевать сложившиеся стереотипы; критически анализировать опыт, уметь извлекать уроки из прошлого; высокой работоспособностью человека, его физической силой и энергией, уровнем развития его психофизиологических возможностей» [127; с. 34–43].

Л.К. Веретенникова видит в творческом потенциале интегральную характеристику личности и выделяет его ядро, в качестве которого выступает способность личности к созиданию нового, оригинального, т. е. способность к творчеству. «Однако, — отмечает автор, — творческий потенциал личности не сводится только к этой способности, а предполагает соотношение и тесную взаимосвязь с другими системами, тесно связанными с ней взаимопроникающими качествами личности (психические процессы, интеллект, направленность и другие» [39].

В.Г. Рындак и Л.В. Мещерякова определяют творческий потенциал как «...систему личностных особенностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, направленности, определяющих освоения педагогических инноваций, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию». Авторы указывают, что творческий потенциал позволяет личности выходить на творческий уровень жизнедеятельности, преобразующей общественную сущность [196, с. 67].

В.Г. Рындак и Л.В. Мещерякова выделяют структуру творческого потенциала, состоящую из следующих компонентов:

- мотивационно-целевого, отражающего личностное отношение к деятельности, выраженного в мотивах, установках и интересах;
- операционно-деятельностного, основанного на комплексе умений и навыков организации творческой деятельности. Он включает комплексы умственных действий, и логических мыслительных операций, а также формы практической деятельности.
- содержательного компонента, включающего совокупность умений и навыков общего характера, способствующих решению творческих задач;

- рефлексивно-оценочного, включающего внутренние процессы осмысления и самоанализа, самооценку собственной творческой деятельности и ее результатов, оценку соотношения своих возможностей и уровня притязаний [196].

Исследователи выявили корреляционные связи между творческим потенциалом и самостоятельным мышлением личности. В этот тандем органично вплетаются: развитое воображение, способность к ассоциативному мышлению и креативность решений. Наиболее эффективным приемом развития данных характеристик является постановка и решение творческих задач, нахождение нестандартных решений. Особенно эффективен коллективный поиск, когда предложения одних будят воображение и фантазию других.

Тот факт, что развитие творческого потенциала осуществляется в процессе всей жизнедеятельности личности, позволяет нам, опираясь на исследования Щегловой С.Н., представить структуру творческого потенциала в виде следующей формулы:

$$\text{ТПЛ} = \text{Пнеп} + \text{Пчип} + \text{Пдсп} + \text{Птпд},$$

где: ТПЛ — творческий потенциал личности;

Пнеп — неизменяемая часть потенциала, обусловленная врожденными способностями личности;

Пчип — частично изменяемая часть потенциала, обусловленная естественными специальными способностями личности, их развитием в процессе образования;

Пдсп — компонент потенциала, добавляемый специальной подготовкой;

Птпд — часть потенциала, приобретаемая в процессе творческой практической деятельности [196].

Формула ясно доказывает, что творческий потенциал не является врожденным образованием. Он включает в себя целый комплекс различных элементов: природные ресурсы и резервы личности; образования, которые сформированы у индивида в результате социализации и непрерывного обучения. В результате чего непрерывный опыт и накопление новых знаний, умений, способов ориентации в мире опосредованно влияет на появление новых способностей. Личность, переживая свои возросшие возможности, направляет свою особую активность на реализацию своих новых потенциалов.

Щеглова С.Н. отмечает: «...вероятность проявления творческого потенциала зависит от личного стремления человека в полной мере реализовать свои возможности, от степени его внутренней свободы, от сформированности социального чувства (действенность, созидательность)» [249, с. 112].

Таким образом, целью процесса развития творческого потенциала личности является создание предпосылок для ее творческого самоосуществления и самореализации.

Сами понятия «самоорганизация» и «самореализация» представляют собой элементы процесса проявления и развития «Я-концепции» личности. Феномен *самореализации* в науке трактуется, как сбалансированное и гармоничное раскрытие всех сторон личности, и их использование в решении проблемы поиска своего места в природной и социальной структурах [181].

Самореализация является самоутверждением не только через создание предметного мира, но и непосредственно через самозидание и саморазвитие. Этот феномен необходим для развития не только отдельной личности, но и всего общества. В социуме отсутствует какой-либо прогресс в случае, если члены общества, не делающие попыток к саморазвитию, требуют от него изменений.

Пригожий И.Р., Стенгерс И. указывают, что «...самоорганизация и самореализация представляют собой развитие и реализацию задатков человека, его способностей, дарований и черт характера путем осуществления той или иной деятельности, имеющей социальную, внешнюю и внутреннюю направленность». Авторы рассматривают эти явления с позиции синергетики, отмечая, что самореализация — это образование упорядоченных структур в неупорядоченных стохастических системах. «Процесс самоорганизации с этих позиций представляет собой автоматический процесс, при котором выживают комбинации, выгодные с точки зрения адаптации» [180, с. 53].

Толчком для самопознания и самореализации является знание, на основе которого по определенным не инициируемым параметрам классифицируется и осмысливается мир, «Я» и определяется место и роль «Я» в этом мире.

Самореализация личности направлена на удовлетворение материальных и духовных потребностей личности, а саморазвитие представляет собой целенаправленное изменение индивида. В результате саморазвития возникает новое качественное состояние личности и ее деятельности, соответствующее процессу актуализации потенциала личности.

Таким образом, творческий потенциал является наследственно и социально обусловленным феноменом, развитие которого зависит от множества факторов, о которых мы расскажем далее.

2. Наследственные и социально обусловленные предпосылки формирования творческого потенциала личности

В пробуждении творческого потенциала и формировании интереса к творчеству велика роль окружения ребенка. Е.П. Ильин приводит следующие примеры из биографий выдающихся личностей, которые объясняют роль окружения ребенка в пробуждении его творческого потенциала.

Раннюю увлеченность Архимеда математикой и механикой автор объясняет тем, что его отец был математиком и астрономом. Отец Альфреда Брема, создателя энциклопедии о животных, Х.Л. Брем, хотя и числился пастором в деревне, на самом деле был известным в Европе орнитологом и имел коллекцию из десяти тысяч чучел птиц. К. Берри провел сравнительное исследование особенностей семейного воспитания лауреатов Нобелевских премий по науке и литературе. Почти все лауреаты происходили из семей интеллектуалов или бизнесменов, практически не было выходцев из низших слоев общества. Большинство из них родились в крупных городах (столицах или мегаполисах). Чаще всего Нобелевские премии получали выходцы из еврейских семей, реже — из семей протестантов, еще реже — из католических семей [99].

Родители нобелевских лауреатов-ученых чаще всего также занимались наукой или работали в области образования. Выходцы из семей ученых и преподавателей крайне редко получали Нобелевские премии за литературу или борьбу за мир.

Обстановка в семьях лауреатов-ученых была более стабильной, чем в семьях лауреатов-литераторов. Большинство ученых подчеркивали в интервью, что у них было счастливое детство и рано началась научная карьера, протекавшая без существенных срывов.

Трагические события в жизни семей лауреатов Нобелевской премии по литературе — явление типичное; 30 % лауреатов-литераторов в детстве потеряли одного из родителей или их семьи разорились. С. Довлатов писал, что поэту не дается литературный талант, а дается талант плохой жизни: чем хуже жизнь, тем лучше стихи. «Таким образом, — делает вывод Е.П. Ильин — причиной пробуждения творческого потенциала у этих людей могло быть наличие у них природной склонности к тому или иному виду творческой деятельности, а индикатором и стимулятором — соответствующее социальное окружение и условия жизни» [99].

Процесс развития творческого потенциала личности в онтогенезе достаточно подробно был описан Х. Гарднером, который считал, что кривая развития творческого потенциала детей и подростков имеет U-образную форму со снижением в начальных классах.

Причины расцвета креативности в старшем дошкольном возрасте и ее снижение в младшем школьном возрасте автор объясняет следующим образом: «В возрасте от двух до семи лет ребенок усваивает различные символические системы своей культуры. Освоив их достаточно хорошо в возрасте 5–6 лет, он начинает, как бы, играть с ними, строя различные комбинации, подобно тому как он играет с предметами или экспериментирует со словами. В результате этого и появляется обилие детских рисунков, метких метафор, которые порой удивляют взрослых. Однако с поступлением в школу ребенок начинает постепенно подчиняться жестким правилам, в результате чего перестает экспериментировать с символическими системами. С этого момента и начинается спад спонтанной творческой активности. Затем она усиливается вновь в старших классах, но уже на другой когнитивной основе» [99].

В возрасте 13–20 лет возникает «специализированная» творческая активность, т.е. способность к творчеству в определенной сфере деятельности, как дополнение и альтернатива «первичному», недифференцированному творчеству. На этом этапе особую значимость приобретает поддержка семьи и сверстников. Данная фаза у ряда субъектов заканчивается отвержением подражания и переходом к оригинальному творчеству. Если же этого не происходит, то человек навсегда задерживается в своем развитии на фазе подражания. Зрелая, культурная креативность требует уже активного преодоления стереотипов. В результате возникает творческая личность.

Таким образом, особенности школьного обучения, а также семейного воспитания оказывают значимое влияние на развитие творческого потенциала ребенка. Отсутствие поддержки или игнорирование его творческих проявлений со стороны родителей, неприятие ими творческой модели обучения и творческих форм мыслительной деятельности могут «перевесить» позитивные влияния специально организованного обучения в школе.

Тема 1.4.**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОЙ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЕЁ РАЗВИТИЯ**

1. Антропологические основания феномена творческой индивидуальности.
2. Сущность, структура и критерии творческой индивидуальности.
3. Основные характеристики творческой индивидуальности.

1. Антропологические основания феномена творческой индивидуальности

Знания о сущности человека, движущих силах становления и развития его личности, о назначении и смысле жизни, нравственных обязанностях, духовных ценностях и их месте в жизни, о соотношении биологического и социального начал в нем, составляют основу антропологического знания. Использование антропологического подхода к пониманию природы и механизмов развития творческого потенциала на философском уровне, считает Р.У. Богданова, дает основания к определению творческой индивидуальности как педагогической категории с позиции целостности человека, в единстве социального и экзистенционального [25].

Таким образом, уточняя сущность творческой индивидуальности, мы стремимся мы будем обращаться к антропологическим исследованиям. С точки зрения философской антропологии, неотъемлемой частью бытия человека является образование. Речь идет о выражении философской, антропологической позиции к феномену воспитания. Х. Плеснер говорит о том, что «...человек должен определить себя онтологически как «открытый вопрос», понять себя как «неизмеримость», только в неизмеримости мы осознаем то, на что в самом деле способны» [177; с. 96–151].

Данная точка зрения позволяет рассматривать человека, ребенка, как субъекта собственного развития и интегрировать знания различных наук (психологии, искусствоведения, культурологии) об индивидуальности и творчестве, о соотношении личности и индивидуальности. Оперировать такими понятиями как сущность, самореализация, незавершенность, уникальность, неповторимость, неизмеримость, потенциал, возможность, открытость, а также обращаться к системному, деятельностному, субъектному и другим подходам.

Как западные, так и отечественные философы рассматривают индивидуальность человека как понятие, характеризующее его уни-

кальность и неповторимость (А. Арсеньев, Г. Плеснер, Ж.П. Сартр, Э. Фромм). Анализ психологических теорий показывает, что понятие «индивидуальность» всегда рассматривается исследователями во взаимосвязи с понятием личности (Б.Г. Ананьев, В.И. Слободчиков, С.Н. Корсаков и др.). Субъект в этом случае выступает как личность, если он является познающим и действующим существом в рамках нормативного поля, сложившегося в обществе. Таким образом, личность овладевает нормами и реализует их в своей деятельности. Если же субъект моделирует принципиально новую деятельность, то он выступает как носитель индивидуальности [42; с. 279–295].

В этом случае формируется активная личность, отличающаяся своеобразием и самобытностью, т. е. формируется индивидуальность личности как высший уровень развития субъектности человека. Под индивидуальностью В.А. Петровский понимает человека, обладающего уникальностью, самодостаточностью, цельностью. Взгляды В.А. Петровского и А.Б. Орлова на феномен личности стали основанием для выявления ее содержательного ядра: активность, проявляющаяся в поступках, социальных актах (В.А. Петровский); отношения с общественной действительностью (А.Б. Орлов) [163; 170]. Таким образом, понятие «индивидуальность личности» позволяет представить его в виде интеграции индивидуальности и социальности в человеке, означающей опосредование представленности субъекта в его связях с другими людьми, в социальной деятельности.

Концепция педагогики индивидуальности представляет это понятие как психическое, человеческое качество, которое обладает чертами заданности, постоянства и одновременно возможностями развития: развитая индивидуальность — «высокий уровень развития человека в онтогенезе», определенная «ступень бытия» (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). О.С. Гребенюк трактует индивидуальность как совокупность сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Согласно взглядам данного автора, личность и индивидуальность интегрируются в «надсистеме», отражающейся во внутреннем мире человека, а выделяемые сферы рассматриваются как цели педагогического процесса [70].

Исследователи творческой индивидуальности субъектов образования в качестве ведущих средств и условий ее проявления выделяют создание педагогических программ и сообществ детей и взрослых (Р.У. Богданова), проектирование учебных ситуаций (О.Л. Иванова), организацию исследовательской, творческой деятельности (Л.Н. Азарова, Т. Б. Гребенюк).

Таким образом, понятия «личность» и «индивидуальность» являются характеристиками одного и того же субъекта и не могут быть искусственно разделены. Исходя из этого, положения о направ-

ленности личности, которая определяется как «система мотивов» (С.Л. Рубинштейн), «доминирующее отношение к миру» (В.Н. Мясищев), «система ценностных отношений» (Л.П. Фомина), могут служить качественной характеристикой индивидуальности человека, указывая на позитивный или негативный смысл его деятельности с точки зрения общественных норм.

Анализ философских, искусствоведческих исследований, представляющих творческую самореализацию как неотъемлемое качество человеческой индивидуальности (Е.В. Кораблева, С.Н. Корсаков, Б.С. Гершунский, Д.И. Киринос, В. Кандинский), дает возможность сделать вывод о творчестве, как об одной из самых продуктивных и позитивных форм представления собственной индивидуальности обществу. Поэтому творческая индивидуальность определяется многими исследователями как способность субъекта к творческой самореализации в позитивных, гуманных, созидательных целях.

В энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры» термин «творческая индивидуальность» трактуется, как качество личности, проявляющееся как способность превращать свои индивидуальные задатки и иные возможности в новые формы поведения и новые личностные качества [17]. Безрукова видит в творческой индивидуальности способность выбирать поведение в соответствии с новыми условиями, переносить имеющиеся умения и навыки в новые виды деятельности, ранее незнакомые. Благодаря творческой индивидуальности люди делаются непохожими друг на друга, что также обеспечивает их саморазвитие и самовоспитание. Именно это качество позволяет личности действовать активно, самостоятельно, творчески, более эффективно осуществлять свою деятельность, обогащать свою жизнь и жизнь других людей [18].

Понятие рассматриваемого феномена, которое предлагает А.В. Гришина, звучит следующим образом: «Творческая индивидуальность человека — это способность личности к познанию и развитию своей уникальности, которая заключается в активной, созидательной позиции по отношению к самому себе и к миру в целом и выражается в творческой деятельности [163; с. 33].

Существующие концепции творческой индивидуальности подтверждают положение о понимании данного феномена как способности (Л.Н. Азарова, Р.У. Богданова, О.Л. Иванова). Р.У. Богданова основывается на подходе, который предполагает целостное восприятие и развитие человека в культуре. В поиске основ человеческой индивидуальности она обращается к сущности человека, заданной, по ее мнению, в виде возможностей, которые могут реализовываться в результате собственных усилий индивида, в форме человеческой индивидуальности. Эти возможности всегда открыты миру и «безмасштабны». Содержательную характеристику индивидуальности

человека как характеристику творческую автор рассматривает через понятие самобытности. На ее взгляд, оно наиболее полно отражает образ человека как тотальности и открытости. Если сущность творческой индивидуальности — самобытность — определяется как стремление и способность человека созидать, то «...проявление творческой индивидуальности возможно только при освоении и построении человеком опыта созидательной жизни» [25; с. 220].

2. Сущность, структура и критерии творческой индивидуальности

Общим во взгляде всех ученых на понимание сущности творческой индивидуальности является то, что понятие «творческая индивидуальность» неотделимо от понятий «активность, усилия человека», которые направляются человеком на создание субъективно нового, как во внешнем, так и в собственном внутреннем мире. Как считал Э. Фромм, они являются и условием, и средством реализации творческого потенциала личности [234]. В основе индивидуальности личности лежит созидательная активность, выражающаяся в деяниях, которые, как отмечал Г. Гегель, являются «...произведенными изменениями наличного бытия» и духовного созидания себя [55].

Творческая активность выдвигается в качестве важного фактора проявления творческой индивидуальности, стимулирующего деятельность человека по самопознанию и саморазвитию (Е.П. Варламова, С. Ю. Степанов). Проявление творческой активности связано с эмоциональной, мотивационной структурой личности человека, его жизненной позицией и наличием творческих, психомоторных, идеомоторных способностей (К.А. Абульханова-Славская, Р. Арнхейм, Л.И. Божович, Е.П. Варламова, В.А. Маралов, С.Л. Рубинштейн, С.Ю. Степанов).

Способность творить и созидать, познавать и саморазвиваться упоминается большинством исследователей как основная характеристика человеческой личности (К.А. Абульханова-Славская, Р.У. Богданова, Е.В. Кораблева, В.В. Сериков и др.). Познавая самого себя в творчестве, человек приобретает возможность развивать и реализовывать себя таким образом, который наиболее полно сможет отразить его неповторимую творческую индивидуальность.

Но, существуя в обществе, человек сталкивается с необходимостью подчиняться определенным общественным правилам, социальным нормам. Поэтому, проявление творческой индивидуальности исследователи связывают со способностью личности преодолевать существующее, неизбежное давление социума и занимать по отношению к нему активную позицию.

Данное качество можно воспитать посредством развития духовной самостоятельности, проницательности ума, интуиции и продуктивного воображения, наделяющих мышление оригинальностью и эвристической силой. Важным аспектом является формирование эстетического вкуса, эрудиции и нравственности личности.

Анализ литературы, раскрывающий взгляды ученых на связь творческой активности и способностей человека (Ц.Е. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В. А. Петровский), позволяет нам выделить следующие компоненты в структуре творческой индивидуальности: мотивационно-ценностный, включающий в себя познавательную мотивацию и жизненную позицию, эмоционально-волевой, характеризующий отношение к себе и другим, содержательно-операционный, включающий психомоторные, творческие способности.

А.В. Гришина сформулировала критерии развития творческой индивидуальности, к которым отнесла уникальность, субъектность и открытость. Автор считает, что данные критерии должны фиксировать деятельностное состояние субъекта, нести информацию о самостоятельном характере деятельности, о мотивах и отношении к ее выполнению [63]. Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов характеризуют человека с точки зрения творческой или репродуктивной активности, что определяет категориальное пространство представления о рассматриваемом понятии и характеризует его в аспекте неповторимости и творческой активности личности [36].

А.В. Гришиной рассматриваются уровни творческой индивидуальности. При низком уровне развития творческой индивидуальности ее структура состоит из незаметных проявлений эмоционально-волевого и мотивационно-ценностного компонентов. Слабая способность к рефлексии влечет за собой появление типичных интересов, при этом ориентация на ценности, связанные с самопознанием, отсутствует. Исходя из этого, автором выделяется нулевой уровень, обозначаемый как пассивная творческая индивидуальность.

При переходе на первый уровень развития данного феномена, мотивационно-ценностный компонент проявляется эпизодически за счет пока слабой ориентации на ценности, связанные с самопознанием. Повышается способность к рефлексии за счет постепенного движения интересов от типичности к неординарности. Как на предыдущем, так и на данном уровне отсутствует адекватная самооценка, следовательно, этот уровень может определяться только, как первый уровень творческой индивидуальности.

Следующий, второй, уровень отличается тем, что мотивационно-ценностный компонент становится устойчивым, связь способности к рефлексии с интересами и ценностями проявляется часто. Самооценка пока колеблется между адекватной и неадекватной. На последнем уровне мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой ком-

поненты максимально наполнены, их связи прочные и постоянные, что влечет за собой присоединение операционально-содержательно-го компонента, который всегда отражается в глубине выражаемого художественного образа. Данный третий уровень определяется автором, как уровень уникальной творческой индивидуальности [63].

3. Основные характеристики творческой индивидуальности

Одной из важнейших составляющих творческой индивидуальности является творческий стиль деятельности. Для творческого стиля деятельности характерны, прежде всего, самостоятельная постановка проблем, так называемая, интеллектуальная инициатива, самостоятельный и оригинальный способ решения поставленных задач, стремление и умение видеть и находить новое в привычных, казалось бы, ситуациях. Проявления творческого стиля деятельности бесконечно разнообразны, но важнейшими являются: универсальность, целесообразность и самобытность.

Творческий стиль деятельности универсален в том смысле, что охватывает все составляющие деятельности, все качества и стороны личности творца. Творческий стиль позволяет приспособляться субъекту деятельности к меняющимся условиям, быть нацеленным на решение главных задач наиболее рациональными путями, оставаться самобытным и уникальным творцом, ибо предполагает развитие и использование, прежде всего, наиболее сильных сторон личности педагога, его наиболее ярких способностей. Л.Я. Дорфман, в качестве основных характеристик в творческом стиле деятельности выделяет: особый почерк и индивидуальную неповторимость [82; с. 88–95]. Известный советский психолог Б. М. Теплов писал: «Нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, как разнообразны человеческие способности» [219; с. 16].

Отечественные психологи (Е. А. Климов, В. С. Мерлин и др.) доказали, что именно через индивидуальный стиль деятельности наиболее полно реализуются возможности человека. Индивидуальный стиль деятельности предполагает определенную предпочитаемую систему приемов, манеру общения, способы разрешения конфликтов. Но на деле творец обретает свою индивидуальность не благодаря, а во многом вопреки принятой системе профессионального образования. Саттарова Р.К. считает, данная система ориентирована пока на общие, усредненные, чаще всего обезличенные нормативы и требования. «Чтобы перейти от общего к отдельному, от усредненного к индивидуальному, важно познать особенное, т. е. попытаться

найти типологию индивидуальных стилей деятельности. Для этого, в свою очередь, важно выделить те факторы, показатели, от которых зависит индивидуальный стиль деятельности. Такая типология постепенно начинает разрабатываться» [202; с. 33–35].

Интересными представляются исследования зависимости индивидуального стиля деятельности от типа нервной системы и темперамента [Рогов]. Оказалось, что, несмотря на определенные профессиональные преимущества представителей, обладающих сильной и подвижной нервной системой (холериков и сангвиников), достаточно большими творческими возможностями располагают и обладатели сильной, но малоподвижной нервной системой (флегматики), и слабой нервной системой (меланхолики). Сангвиники и холерики добиваются успехов за счет быстроты, оригинальности и даже экспромтности решений. Они находчивы, экспрессивны, им присуща непосредственность и выразительность эмоциональных реакций.

Флегматики, наделенные сильной, но инертной и уравновешенной нервной системой, больше полагаются на предварительно подготовленные и тщательно взвешенные проекты и решения. Они действуют неторопливо, основательно, сдержаны в эмоциональных проявлениях, но зато берут спокойствием, надежностью, выдержанностью, постоянством и настойчивостью.

Мастерами и творцами становится также личности, наделенные от природы слабым типом нервной системы. Их отличает особая вдумчивость, тонкое понимание ситуации, способность понять и откликнуться, сочувствовать, улавливать тонкие нюансы настроений и переживаний своих воспитанников.

Благодаря опыту, постоянной работе над собой, отточенной технике всем типам темпераментов доступны все виды необходимого поведения, но, тем не менее, индивидуальные различия определяют особый способ подготовки, своеобразие механизма и темпа принятия решений, да и их содержание.

По общей направленности или, как говорят психологи, центрации выделяются творцы, направленные на себя, на свое Я (эгоцентристы), на саму деятельность, на объект деятельности. Встречается также преимущественная направленность на требования администрации, мнение коллег. А.Б. Орлов назвал эти варианты бюрократической, конформной и авторитарной центрацией [162].

Профессиональный почерк во многом определяется доминирующей у человека профессионально значимой чертой характера. В соответствии с этим Э.Г. Костяшкин выделяет следующие типы деятельности: интеллектуальный тип склонен к научной работе, прежде всего, в области своего предмета. Нередко он вовлекает в нее и окружающих. Эрудиция, требовательность к себе и другим, самостоятельность оценок, независимость — эти черты привлекают к такому

профессионалу симпатии. Волевой тип отличается четкостью и организованностью в работе, последовательностью требований, уверенностью, быстрым движением к цели, внушающим воздействием.

Эмоциональный тип характеризуется высокой способностью чувствовать окружающих, сопереживать им, он артистичен, выразителен.

Наиболее универсальным типом является организаторский. Представитель данного типа умеет организовать живое конкретное дело, ясно обозначить цель, вдохновить, вовремя помочь. Он выделяется оптимизмом, энергией, педагогической зоркостью. Среди представителей этого типа много руководителей и организаторов [121].

Своеобразие деятельности связано также с преобладанием в мышлении логических или интуитивных компонентов, теоретической или сугубо практической направленности, инициативно-организаторской или исполнительской функций. Немаловажен также преобладающий стиль общения: демократический, либеральный или авторитарный. Изложенным выше мы, разумеется, не охватываем еще многих характеристик, определяющих типологию индивидуальных стилей деятельности.

Система излюбленных приемов, определенный склад мышления, манера общения, способы предъявления требований — все эти черты, неразрывно связанные с системой взглядов и убеждений, мы и называем индивидуальным стилем деятельности. У творцов он бесконечно разнообразен. Как справедливо заметил Е.А. Ямбург, «... трудно представить себе В. А. Сухомлинского, отдающего, подобно А.С. Макаренку, приказ об условном аресте за невытертую пыль на пианино в трогательный момент прощания с коммунарами (виновник с радостью выполнил приказ), а Антона Семеновича, рассказывающего детям сказки» [257].

Таким образом, теоретический анализ литературных источников позволил нам трактовать творческую индивидуальность как интегративную характеристику личности, в совокупности характеризующую его индивидуальный стиль творческой деятельности, творческие особенности и способности, среди которых способность к познанию и развитию своей уникальности.

Следовательно, носитель творческой индивидуальности, как правило, уникален, способен к активной деятельности, устойчив в выборе жизненных позиций, саморефлексивен в выборе и принятии решений. С этой точки зрения условиями индивидуально-личностного развития будут: учет законов саморазвития личности; создание предпосылок для ее роста и самореализации на основе выработки собственного творческого подхода, собственного индивидуализированного отношения к окружающей действительности.

Тема 1.5. ХАРАКТЕРИСТИКА И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА

1. Феномен детского творчества в современных научных исследованиях.
2. Особенности детского творчества.
3. Особенности проявления креативности в детском возрасте.

1. Феномен детского творчества в современных научных исследованиях

Детство — краткий период жизни — время, когда над человеком не властны рациональные требования и необходимость соответствовать определенному статусу в обществе. Не возникли еще рефлексия и самоанализ подростка, ребенок не окунулся еще в суровые будни школы. Е.И. Николаева подчеркивает, что творчество ребенка «...легко и беззаботно, оно равнодушно к норме и менее всего предполагает мнение другого. Оно отличается открытостью миру, который ребенок воспринимает с оптимизмом. Он ориентирован не на то, что надо, а на то, что возможно» [154; с. 121].

Творческая деятельность в детском возрасте возникает не сразу, а постепенно разворачивается, развивается из более элементарных и простых форм. На каждой возрастной ступени оно имеет свое собственное выражение. Согласно Т. Рибо, все формы творчества требуют включения эмоций, как побудителей этого процесса, и знаний, необходимых для его воплощения [186]. Автор приводит в пример путешественников, много видевших, но не умевших рассказать об этом людям, и эмоциональных людей, порывы чувственности которых не дают возможности другим представить, что вызвало восторги рассказчика. Для рождения нового необходимо сочетание эмоциональности и трезвости разума. Таким образом, творческие возможности у людей не одинаковы в разные возрастные периоды.

По мнению ряда авторов, творчество — это не исключительный процесс, касающийся только отдельных творческих личностей, он пронизывает жизнь каждого человека, особенно в детстве. Л.С. Выготский выделяет творчество, как универсальную натуральную функцию, присущую всем нормально развивающимся детям, и творчество как высшую психическую функцию, в которую детское творчество может трансформироваться в процессе взросления. Суть детского творчества заключается в игре возможностями, в создании субъективно нового вне какой-либо его оценки; суть взрослого творчества заключается в диалоге с культурой и внесении в нее объективно нового [50]. Переход от первого ко второму происходит через преодо-

ление неизбежной конфронтации с инертной социокультурной средой, исход которой зависит от особенностей личности, прежде всего таких, как мужество и личностная интеграция.

Если сравнить подростков с 6–7-летними детьми, оказывается, что в 15 лет в два-три раза меньше детей, увлекающихся рисованием. Если допустить, с известными оговорками, что сценическая игра, то есть артистическое творчество, есть продолжение детской игры, а развитие артистических способностей в какой-то степени должно подготавливаться в игровой деятельности, то можно было бы предполагать в зрелом возрасте наличие значительного числа лиц с развитыми актерскими способностями. Однако с возрастом заметно уменьшается круг людей, способных от природы производить сценические действия.

С литературным творчеством происходит обратное: очень мало детей, сочиняющих стихи в 4–5-летнем возрасте. То, что ребенок делает с речью в возрасте от 2 до 5–7 лет, не считается проявлением литературных способностей. Нет этого и в 7–8-летнем возрасте. Но затем возникает резкий сдвиг, когда каждый третий подросток пишет стихи, очерки, ведет дневник, обнаруживает склонности к продуктивной работе в том или ином жанре литературного творчества. Однако с возрастом потребность в литературном творчестве, так же как и в изобразительном, утрачивается. Но способности не теряются. Детское творчество — это канал скрытого развития взрослого творчества, важный инструмент формирования общей одаренности человека. Если способности и не превращаются в талант, они все-таки «работают» на формирование образного мышления, творческого воображения и как результат, личности в целом.

Е.И. Николаева считает, что взросление требует более ригидных форм поведения, связанных с многократно проигранными надежными действиями. «Нарастающая ригидность свойственна и человеку. Однако человек отличается от животного способностью к творчеству и после детства. Возможно, это следствие неотении — задержки на детской стадии развития» — отмечает автор [154; с. 47].

Детское творчество — это огромный мир, помогающий ребенку познать себя, свои возможности, окружающий мир, выразить свое отношение к нему. Рисунок, слепленная фигурка — это особые послания, которые ребенок посылает взрослым, еще не умея полностью управлять своими мыслями и речью. Их целью является не передача красоты окружающего мира, а стремление донести до взрослых свои желания и потребности.

Далее мы рассмотрим основные точки зрения отечественных ученых на проблему детского творчества.

В психологическом словаре детское творчество рассматривается, как «...одна из форм самостоятельной деятельности ребёнка, в

процессе которой он отступает от привычных и знакомых ему способов проявления окружающего мира, экспериментирует и создаёт нечто новое для себя и других» [182; с. 344].

Исследователь детского творчества Е.А. Флерина оценивает его как сознательное отражение ребенком окружающей действительности в рисунке, лепке, конструировании, отражение, которое построено на работе воображения, отображении своих наблюдений, а также впечатлений, полученных через слово, картинку и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом, отношением к изображаемому [228; с. 470].

А.В. Бакушинский утверждает: «Воспитание творчества — разностороннее и сложное воздействие на ребенка. В творческой деятельности взрослых принимают участие ум (знания, мышление, воображение), характер (смелость, настойчивость), чувство (любовь к красоте, увлечение образом, мыслью). Эти же стороны личности должно воспитывать и у ребенка для того, чтобы успешнее развивать в нем творчество. Обогатить ум ребенка разнообразными представлениями, некоторыми знаниями — значит дать обильную пищу для творчества. Научить внимательно присматриваться, быть наблюдательными — значит сделать представления ясными, более полными. Это поможет детям ярче воспроизводить в своем творчестве виденное» [14; с. 44–48].

И.Я. Лернер так определяет этапы творческой деятельности ребенка:

- самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию;
- видение новой функции предмета (объекта);
- видение проблемы в стандартной ситуации;
- видение структуры объекта;
- способность к альтернативным решениям;
- комбинирование ранее известных способов деятельности с новыми [132].

Желание познавать мир — внутренне присущее ребенку качество, истоки которого лежат в бессознательном. Подобно воде, которая разливается, активность ребенка направляется на все сферы жизни человека. Малыш стремится освоить все, что до него уже было создано человечеством. Он не может, да и не стремится объяснять причины своего стремления к познанию, но в определенном возрасте вопрос «А почему?» возникает уже сам собой.

Ребенок, как губка, впитывает впечатления жизни, накапливает материал и активно перерабатывает его. Практически все исследователи сходятся во мнении, что творчество — это удел любого ре-

бенка, его постоянный спутник и помощник в развитии. Творческая деятельность взрослых — это специфический вид деятельности, реализуемый далеко не каждым. Для детей любое творчество сопряжено с исследованием.

Е.И. Николаева так описывает процесс познания, как элемент детского творчества: «Когда ребенок рисует яблоко, он исследует форму и цвет, он экспериментирует с объемом и пространством. Нарисовав яблоко, он обнаруживает, что оно висит в пустоте, поэтому он начинает искать ему опору — тарелку, которую также вынужден расположить на чем-то еще и т.д. Точно так же, играя в прятки, ребенок постепенно осваивает тот замечательный факт, что если он видит человека, то и человек видит его, вне зависимости от того, закрывает или открывает глаза сам ребенок. В дальнейшем он сможет вербализовать это на уроках физики в виде законов распространения света, но задолго до этого он сам откроет этот закон интуитивно во время творческой деятельности — в процессе игры или рисования» [154; с. 89].

Таким образом, детское творчество значительно отличается от творчества взрослых и является движущей силой и одним из основных факторов развития в детском возрасте.

2. Особенности детского творчества

Характерной особенностью детского творчества является его всеобщий характер. В детстве творят все, и реальная проблема этого возраста — отсутствие какой-либо творческой деятельности, что само по себе может являться тревожным звоночком для родителей. Педагоги считают, что отсутствие творчества у ребенка может быть следствием жесткой системы воспитания, подавившей его собственное «Я». А.А. Волкова указывает, что особенно опасно, если это произойдет до «первого рождения личности — примерно в трехлетнем возрасте» [45; с. 14–28]. Ребенок играет не только с игрушками, он играет словами, ситуациями, событиями, он играет со всем миром. Если маленький ребенок ничего не придумывает, если его творчество не захватывает его целиком, тогда необходимо задуматься, что же происходит с ребенком, здоров ли он.

Важнейшей характеристикой детского творчества является ее креативность. В процессе творческой деятельности ребенок отражает свой собственный мир, в котором живет. Сказки, мультфильмы для маленького ребенка не меньшая реальность, чем та, в которой он существует вместе с взрослыми. Следовательно, креативность есть естественное состояние его развития. Мышление ребенка помогает ему находить различные варианты решения каких-либо задач, обнару-

живать и раскрывать массу возможностей, создавать много видов одного и того же решения. При этом для малыша важен каждый выбор, правильность которого он еще не способен оценить.

Еще одно отличие детского творчества от взрослого заключается в ограниченности опыта детей. Казалось бы, их творчество должно быть более бедным. Однако, в отличие от взрослых, имеющих больше элементов для комбинации, но осознанно отсекающих те из них, которые, согласно опыту, невозможны, дети легко комбинируют несоединимые вещи, не подвергая критике результат.

Отличие детского творчества от взрослого заключается также в его незащищенности. Взрослый человек, создавая что-либо, не только смотрит на это собственными глазами, но и пытается оценить результат с точки зрения других людей. Именно поэтому многие новаторские идеи так никогда и не реализуются. Их авторы слишком точно представляют негативную реакцию окружающих и предпочитают лучше не видеть результат, чем встретить реакцию, которую придется пережить.

Ребенок смотрит на свое творчество исключительно собственными глазами и любит то, что создано. Е.И. Николаева считает, что благодаря своему эгоцентризму ребенок уверен, что взрослый видит сделанное им точно так же, как и он сам. Ребенок не знает, — отмечает автор — что у него есть собственный взгляд на мир, и не наделяет этой возможностью других. Он абсолютно уверен, что, глядя на его рисунок, все видят то, что видит он сам. Но у взрослых нет фантазии ребенка. Они видят на листе лишь каракули, а не прекрасный сюжет [155].

У маленького ребенка еще нет того «репертуара знаний и способностей», который нужно в определенном смысле преодолеть, чтобы создать оригинальный, т.е. творческий продукт. Истории и поделки, которые создают дети, часто не имеют ничего общего с окружающей действительностью, Фантазируя малыши создают фантастические миры с синюю травой и красными медведями потому, что так интереснее. А его мама будет больше папы и даже больше дома, «потому что она главнее всех на свете».

Только значительно позже, уже получив некоторый опыт, ребенок начинает осознавать, что взрослые смотрят на его творчество своими глазами и не всегда понимают замысел малыша. При благоприятных эмоциональных условиях развития ребенка он некоторое время с радостью делится результатами своего творчества. Но в дальнейшем, в зависимости от благожелательности ближайшего окружения, он либо продолжит творить, повышая свое мастерство, либо закроется от мира, перестанет создавать и превратится в типичного критичного и всезнающего взрослого. Таким образом, еще раз подтверждается тезис великого Л.С. Выготского о том, что творчес-



Рисунок 1.
«Это моя семья» Анастасия Брюховецкая 4
года и 6 месяцев.

кая судьба в индивидуальном развитии определяется ближайшим окружением личности и в целом, а также особенностями взаимодействия личности с культурой [48]. В процессе этого взаимодействия творчество ребенка видоизменяется во взрослое творчество, которое Л.С. Выготский рассматривал в качестве высшей психической функции [50].

Ребенок в процессе усвоения преломляет новое знание, новое умение через свое понимание мира, пропускает его через свой личный опыт, который неповторим и уникален, в результате чего новое знание творчески трансформируется и приобретает свой колорит и свои особенности.

В этом процессе наблюдаются существенные индивидуальные различия детей. Ю.Д. Бабаева видит в усвоении некоторыми дошкольниками новых знаний проявление настоящего творчества: «...они задают взрослому массу вопросов, у них происходит актуализация разнообразных прежних знаний, позволяющих осмыслить новые сведения с самых неожиданных сторон. При этом наблюдается глубокое взаимопроникновение новых и уже имеющихся знаний, ведущее к перестройке какой-то части прежнего опыта ребенка, порождению оригинальных интересных догадок, предположений, которые не были запрограммированы содержанием обучения» [12; с. 57–67]. Эти процессы являются основой тех неожиданных актов творчества, которые порождаются и реализуются ребенком сразу, экспромтом, на одном дыхании.

Творчество детей всегда насыщено яркими положительными эмоциями. И благодаря этому обстоятельству обладает большой притягательной силой для дошкольников, познавших радость первых, пусть пока маленьких, но открытий, удовольствие от своих новых рисунков, построек и т. д. Яркие эмоции становятся основой формирования острой потребности детей не только в конечном продукте творчества, но, главное, в осуществлении самого этого процесса. Это способствует раскрепощению различных детских деятельностей, имеющих творческий характер, благоприятствует их развитию. Таким образом, эмоциональная насыщенность процесса детского творчества ведет к интенсификации развития новых мотивов деятельности дошкольников, что, в конечном счете, способствует формированию эвристической структуры личности.

В дальнейшем происходит накопление интеллектуального опыта. Д.Б. Богоявленская указывает на первичный стихийный характер данного процесса, который, в дальнейшем, изменяется на целенаправленный и систематический (в школе). Ребенок получает, перерабатывает и систематизирует опыт восприятия, опыт мышления, опыт поведения. Он уже точно знает, что может быть, а чего не может быть ни при каком условии. Игра уступает место учению [26].

Накапливаются полученные, отстоявшиеся в процессе человеческого опыта обществом знания, социально выверенные способы деятельности и поведения, познавательные и поведенческие образцы, шаблоны, стандарты, клише. Именно таким образом происходит передача человеческого опыта, человеческой культуры. Практически все исследователи детского творчества делают акцент на том, что именно так происходит утрата естественного, наивного, инфантильного творчества.

3. Особенности проявления креативности в детском возрасте

Анализ научных исследований показал, что природа и структура креативности слишком противоречивы. Можно с уверенностью утверждать, что ученые солидарны только в том, что креативность представлена особыми характеристиками личности, прежде всего мотивационными и особыми характеристиками интеллекта. Не только определения, но практически все методы выявления креативности, основанные на анализе результатов деятельности, исходят из идеи преодоления стереотипа.

В самом общем виде креативность понимается как общая способность к творчеству. *Креативность* (от лат. *creatio* — созидание) —

это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления.

Так, К. Роджерс (1994) понимает под креативностью способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения. Тейлор (Taylor, 1988) пишет, что уже в 60-х гг. XX в. было дано 60 определений креативности. Они были разделены на шесть типов:

- 1) гештальтистские, описывающие креативный процесс как разрушение существующего гештальта для построения лучшего;
- 2) инновационные, ориентированные на оценку креативности по новизне конечного продукта;
- 3) эстетические, или экспрессивные, делающие упор на самовыражение творца;
- 4) психоаналитические, или динамические, описывающие креативность в терминах взаимоотношений (Оно, Я и Сверх-Я);
- 5) проблемные, определяющие креативность через ряд процессов решения задач, к этому типу относится и определение Гилфордом креативности как дивергентного мышления [по 99].

М. А. Холодная отмечает, что креативность рассматривается в узком и широком значении [237]. Креативность в узком значении — это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова — это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Вאלлах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Правомерным следует признать подход к проблеме зарубежных психологов, которые в проблеме креативности выделяют четыре аспекта: креативный процесс (как способность), креативный продукт, креативную личность и креативную среду.

Под последней понимают сферу, структуру, социальный контекст, формирующие требования к продукту творчества.

Известный американский исследователь креативности П. Торренс определяет ее как процесс проявления чувствительности к

проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т. д.; фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; и наконец, формулирования и сообщения результата решения [99].

Е.П. Ильин пишет, что под креативностью подразумевается способность получать ценные результаты нестандартным способом. Творческие люди не просто поступают оригинальным образом; результаты их поведения целесообразны и полезны [99; с. 122]. В.Н. Козленко (1990) рассматривает креативность как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно сделать?» [117; с. 116–126].

Креативность рассматривается как относительно независимый фактор одаренности (Дружинин В.Н.). С. И. Макшанов и Н. Ю. Хрящева (1994; 1995) определяют креативность как способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию своего опыта. Н. Ю. Хрящева (1998) отмечает, что креативность проявляется в богатом воображении, чувстве юмора, приверженности высоким эстетическим ценностям, умении детализировать образы проблемы. «Существенными условиями актуализации этой способности являются самообладание и уверенность в себе. Отмечается и способность к нестандартному поведению, а также осознанию и развитию своего опыта» [238; с. 175].

В.Г. Каменская и И.Е. Мельникова (2008) понимают креативность, как личностные особенности творчески одаренного человека, связанные с созданием им новых материальных и идеальных продуктов [105].

Р. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. видят в креативности системное (многоуровневое, многомерное) психическое образование, которое не только включает интеллектуальный потенциал, но и связано с мотивацией, эмоциями, уровнем эстетического развития, экзистенциальными, коммуникативными параметрами, компетентностью и т. д.

Как видим, авторы, говоря об одном и том же феномене, добавляют в определение креативности все новые и новые нюансы, систематизацию которых попыталась дать О.В. Буторина.

Вот как понимается креативность разными авторами:

- способность к творчеству;
- интеллектуальное творчество;
- нечто новое, оригинальное;
- отдаленные ассоциации;
- реструктурирование целостной системы;
- необычное кодирование информации;
- дивергентное мышление;

- результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов;
- выход за пределы уже имеющихся знаний;
- нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, и т. д. [31].

Необходимо подчеркнуть важность возрастного подхода к развитию креативности. Д.Б. Богоявленская отмечает: «Креативность маленького ребенка (от 3 до 6 лет) и, скажем, школьника, и тем более взрослого человека носит принципиально различный характер» [26; с. 33].

У ряда авторов можно в той или иной мере обнаружить идеи о различиях в креативности ребенка и взрослого человека, особенно в существенно **различных** механизмах творческой деятельности маленького ребенка и обремененного интеллектуальным опытом зрелого человека [154].

Д.Б. Богоявленская выдвигает предположение о том, что этап «спада», «латентная» форма креативности является необходимым этапом в ее развитии. Происходит усвоение и накопление образцов и стереотипов мышления и поведения, с тем, чтобы была создана своего рода отправная точка для их преодоления. «Наивное» творчество у взрослого человека хорошо только тогда, когда оно предполагает и строится на зрелом понимании и овладении способами выражения в искусстве [27]. Даже наиболее видные представители так называемого «наивного» творчества (Пирсони, Ксения Некрасова или Эрьзя) были все-таки по своему зрелыми мастерами, а не просто творили как дети.

Таким образом наивная креативность является в определенной степени характеристикой возраста и потому характеризует подавляющее большинство детей дошкольного возраста, тогда как культурная, зрелая креативность гораздо менее массовое явление. Дело здесь не в подавляющем воздействии среды.

Детская креативность не является личностным образованием, а есть характеристика исходного состояния познавательной деятельности ребенка, с одной стороны, и всеобщей его игровой стихии, с другой. Для зрелой креативности принципиально важным оказывается особая связь с некоторыми характеристиками личности (например, с неконформизмом). Для проявления любых видов креативности необходимы качественно особые возможности интеллекта (повышенная гибкость, легкость продуцирования идей и т. д.). С этой точки зрения дивергентное мышление (Гилфорд), не являясь характеристикой творчества, становится своего рода интеллектуальной основой, главной предпосылкой развития креативности.

Биографические данные позволяют говорить о том, что очень многим одаренным взрослым особо высокий интеллект никак не помешал развитию соответствующей его уровню креативности. Вундеркиндами были Винер, Ландау, Гаусс и Грибоедов. В то же время часть детей с особо высоким интеллектом, сохранив его, не стали по-настоящему творческими людьми. Это подтверждает очевидную сложность культурной креативности, включение в ее структуру, как уже говорилось выше, наряду с интеллектуальными компонентами и собственно мотивационных и шире — личностных особенностей.

Стоит упомянуть о некоторой негативной роли социальной среды в развитии креативности. Общество, при всех бесконечных заявлениях о ценности творчества, при всех премиях, которыми оно одаривает своих наиболее творческих членов, все же не очень заинтересовано в том, чтобы число творческих людей превышало определенное количество. Яркие творческие люди разрушают любые стереотипы, а, в конечном итоге, и сложившуюся систему организации общества. Человечество всегда отдавало предпочтение консервативным формам развития общества, они наименее болезненны для ее членов. Да и многие люди в отдельности чаще всего находят больше удовлетворения и личного счастья в успешном приспособлении к среде, чем в ее изменении.

Таким образом «наивная» креативность закономерно исчезает в результате развития интеллекта. Следовательно, у особо интеллектуально одаренных детей («вундеркиндов») указанный спад будет происходить значительно раньше. Это предположение практически полностью подтвердилось в работах Д.Б. Богоявленской [27].



ПРЕДПОСЫЛКИ И ДЕТЕРМИНАНТЫ ТВОРЧЕСТВА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 2.1. БЕССОЗНАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ТВОРЧЕСКОГО АКТА

1. Понятие и типы бессознательных процессов.
2. Понятие и характеристика инсайта и интуиции.

1. Понятие и типы бессознательных процессов

С самого начала изучения творчества, данный феномен связывался с бессознательной работой психики (интуицией). Ч. Ломброзо описывает многочисленные случаи подсознательной работы мозга в состоянии сна или состоянии бодрствования, близком ко сну: «Творчество — это сон с открытыми глазами, без потери сознания, и это, пожалуй, справедливо, так как многие поэты диктовали свои стихи в состоянии, похожем на сон» [133; с. 123]. По словам Гёте, он сам сочинял многие из своих песен, находясь как бы в припадке самнамбулизма. Во сне Вальтер задумал одну из песен. Ньютон во сне разрешал математические задачи. Моцарт сознавался, что музыкальные идеи являются у него невольно, подобно сновидениям, а Гофман часто говорил своим друзьям: «Я работаю, сидя за фортепиано с закрытыми глазами, и воспроизвожу то, что подсказывает мне кто-то со стороны». Лагранж замечал у себя неправильное биение пульса, когда писал. У Сальери же темнело в глазах. Ламантин часто говорил: «Не я сам думаю, но мои мысли думают за меня». Сократ первый указал на то, что поэты создают свои произведения не вследствие старания или искусства, но благодаря некоторым природным инстинктам. Таким же образом прорицатели говорят прекрасные вещи, совершенно не осознавая этого. Но как только прошёл момент экстаза, возбуждения, гений превращается в

обыкновенного человека, так как отсутствие равномерности (равновесия) есть один из признаков гениальной натуры [99].

В настоящее время проблема бессознательного в творчестве волнует исследователей различных направлений (психологии, искусствознания, литературоведения, нейрофизиологии и пр.). Зачастую высказывается точка зрения о невозможности творчества без проявления бессознательных импульсов. Более того, в отношении художественного творчества утверждается, что если художник способен вербализовать замысел своего произведения, определить его смысл, т. е. осознать его, — тем самым он это произведение либо разрушает (если осознание замысла произошло еще в процессе формирования образа), либо выявляет (если произведение уже создано) его фальшивую «псевдохудожественную» природу [99].

К. Юнг рассматривает творчество как проявление бессознательного, а саму творческую деятельность, как оживление архетипа личности. Следовательно, архетип, по Юнгу, представляет собой самостоятельное «существо», ведущее в психике человека автономное существование, независимое от сознания и над оным доминирующее. «В этом случае — отмечает автор — возникает опасность, что творческий процесс превращается в субъекта, подменяя тем самым творческую личность (т. е. подлинного автора, творца того или иного произведения)». По словам Юнга, писатель в процессе творческого акта превращается в реагирующий объект, а его произведение в живое существо, пользующееся автором как рупором для передачи своих мыслей и чувств. «Не мы создаем идеи, а они — нас» [235; с. 211–215].

К. Юнгу удалось выделить и дать характеристику двум типам творческих процессов — интровертированный и экстравертированный.

Интровертированный тип творчества, с позиции К. Юнга, связан с бессознательными доминантами и функционированием автономного творческого комплекса в структуре творческой личности. Вследствие этого интровертированная творческая личность пассивна, она лишь проводник бессознательных энергетических сил, а результат творчества (художественное произведение, научное открытие) — саморазвивающаяся, самоворящая автономная система. Этот тип характерен для художественной сферы творчества.

Экстравертированный тип творчества ориентирован на сознательно сформулированный замысел, поэтому здесь творческая личность выступает в роли активного деятеля, субъекта творчества, осознанно работающего с материалом. Этот тип характерен для научной сферы творчества [254].

Все неосознаваемые психические процессы принято разделять на три класса: неосознаваемые механизмы сознательных действий, неосознаваемые побудители сознательных действий, «надсознательные» процессы.

1. В первый класс — неосознаваемых механизмов сознательных действий — входят три подкласса: неосознаваемые *автоматизмы*; *явления неосознаваемой установки*; *неосознаваемые сопровождения сознательных действий*.

- А) Под неосознаваемыми автоматизмами подразумевают обычно действия или акты, которые совершаются без участия сознания, как бы «сами собой». В этих случаях часто говорят о «механической работе», что означает отсутствие сознательного контроля. Следует отметить, что процессы, входящие в подкласс неосознаваемых автоматизмов, имеют двоякую природу. Одни процессы никогда не осознавались (врожденные или сформированы в первый год жизни ребенка), а другие сначала были осознаваемыми, но затем перестали фиксироваться в сознании (навыки).
- Б) Понятие неосознанная «установка» занимает в психологии очень важное место, потому что стоящие за ним явления пронизывают практически все сферы психологической жизни человека. *Установка — это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или реагирования в определенном направлении*. Установка очень важна для человека, поскольку обеспечивает в случае внезапной необходимости выполнение заранее спланированного действия.
- В) Третий подкласс неосознаваемых механизмов — *неосознаваемые сопровождениям сознательных действий*. Существует большое количество неосознаваемых процессов, которые просто сопровождают действие. Например, вы могли видеть, как человек, слушающий музыку, в такт покачивает ногой. Или человек, орудующий ножницами, одновременно с этим двигает челюстями. Все эти явления и есть неосознаваемое сопровождение сознательных действий. Следовательно, к неосознаваемым сопровождениям сознательных действий мы относим произвольные движения, мимику и пантомимику, а также большой класс вегетатив-



Рис. 2.
Аллегорическое изображение психики человека (сознание, подсознание и бессознательное).

ных движений, сопровождающих действия и состояния человека.

2. Существует большой класс неосознаваемых *побудителей сознательных действий*. З. Фрейд так объясняет данный тип явлений: психическая жизнь человека определяется его влечениями, главное из которых — сексуальное (либидо). Оно есть уже у младенца, но из-за существования множества социальных запретов сексуальные переживания вытесняются из сознания и живут в сфере бессознательного. Они (влечения) имеют большой энергетический заряд, однако в сознание не пропускаются, поскольку сознание оказывает им сопротивление. Тем не менее, они периодически прорываются в сознательную жизнь человека [231].

3. Следующим классом неосознаваемых процессов, которые более всего объясняет бессознательную природу творчества, являются *надсознательные процессы*. Надсознательные процессы впервые были описаны в исследованиях Ю.Б. Гиппенрейтера, который трактовал данный феномен, как процесс образования некоего интегрального продукта длительной и напряженной работы сознания, который затем внезапно вторгается в сознательную жизнь человека и, как правило, радикально ее меняет. При этом индивид заранее не знает, каким будет окончательный итог, к которому приведет этот процесс, и когда это произойдет [58; с. 433].

Иллюстрацией надсознательных процессов являются: творческие открытия, процессы переживания большого горя или радости, кризисы чувств, личностные кризисы и пр. В схожем смысле П.В. Симонов использует понятие «сверхсознание», ориентированного на удовлетворение доминирующей потребности («сверхзадачи», по К.С. Станиславскому) путем трансформации и перекомбинации жизненного опыта. «Данные психические процессы, — утверждает автор — порождают новую, ранее не существовавшую информацию путем рекомбинации следов впечатлений, полученных извне» [204; с. 50].

Функцию сверхсознания Симонов видит в защите психики от преждевременного вмешательства сознания.

Будучи вероятным по природе, сверхсознание тем не менее не случайный подбор комбинаций, оно обусловлено: ранее накопленным опытом, включая опыт предшествующих поколений; задачей или целью, которое перед сверхсознанием ставит сознание, натолкнувшееся на проблему; доминирующей потребностью [204; с. 65].

Сверхсознание связывают с творческим процессом. В этом случае оно проявляется во внезапном (относительно внезапном — предварительно эта тема должна стать доминирующим на каком-то этапе) появлении гипотез, идей, решений... либо в художественных произведениях. К надсознательным автор относит процессы переживания больших жизненных событий, чувств, личностных кризисов. Мифы, суеверия, верования — которые не являясь отражением действительности, тем не менее удовлетворяют потребность в упорядочивании представлений об окружающем мире.

К надсознательным с этой точки зрения можно отнести коллективное бессознательное по Г.Юнгу (хотя с другой стороны можно его рассматривать и как бессознательные установки). Кроме того, П.В. Симонов относит к проявлениям сверхсознания юмор, как чувство происхождения нового над громоздкостью устаревших норм [204].

2. Понятие и характеристика инсайта и интуиции

В повседневной жизни подобные явления часто называют интуицией, т.е. способом принятия решения путем анализа на уровне, находящемся вне контроля сознания. Термин «интуиция» происходит от латинского глагола *intueri*, означающего «видеть внутри», «пристально, внимательно смотреть» [182].

Проблема интуиции привлекала внимание философов с давних пор. По поводу того, что интуиция является центральным звеном творческого процесса, в начале XX в. у отечественных ученых

было полное единодушие (Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Б.А. Лезин, М.А. Блох и др.). Научная философия и психология не сводят сущность интуиции к проявлению подсознательного, но и не отрывают ее от последнего. Интуиция как прямое, ясное постижение истины, без ее обоснования и доказательств, не совершается в обход разума и мышления человека. Это особый тип его мышления, когда моменты, этапы последнего протекают как бы мгновенно, неосознанно и ясно, определенно ощущается только результат мышления — истина. В интуиции нет чего-то сверхразумного. Еще Декарт понимал интуицию не как беспорядочное воображение, а как «понятие ясного и внимательного ума» [99].

Под интуицией в самом общем смысле понимается эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода [182; с. 87]. Некоторые авторы относят к интуиции *эвристики* (Майерс; Лаган Фокс). Под эвристиками понимаются быстрые, упрощенные по сравнению с рациональным обдумыванием способы (или правила) принятия решения [99]. Существуют специальные приемы эвристики, позволяющие сужать пространство поиска, обнаруживать области, где вероятность натолкнуться на правильное решение более высока, чем при сплошном переборе вариантов. Решения такого типа — это прыжок от наличной информации к выводам, осуществляемый без промежуточных звеньев, лишь на основе одного или нескольких ключевых признаков ситуации. Эвристика — это сложившийся способ формирования суждения, применяемый для какого-то определенного типа ситуаций. Тем самым ситуация субъективно воспринимается как известная, определенная. В случае же интуиции ситуация воспринимается как неопределенная, как обладающая долей неизвестности или новизны.

Многие авторы говорят о том, что интуиция тесно связана с инсайтом. Некоторые употребляют термин «инсайт» как синоним интуиции (Г. Майерс, Э. Спирс). П. Голдберг рассматривает инсайт как один из видов интуиции. Э. Бейлор полагает, что инсайт и интуиция имеют нечто общее: неосознанность процесса возникновения [239].

О.В. Степаносова выделяет следующие общие моменты в инсайте и интуиции. Инсайт и интуитивное знание выступают как ответ на вопрос, как решение проблемы. Это некоторое осознанное знание, сопровождаемое мнением о его правильности до того, как могут быть найдены доказательства, подтверждающие данное мнение; И то и другое является результатом неосознаваемого процесса. Поэтому инсайт и интуиция перекрывают друг друга.

Однако другие авторы различают инсайт и интуицию. С точки зрения Р. Хенлей, инсайт — это необычный способ получения обычного типа понимания [99]. Интуиция же — это непосредственное

знание, природа которого не связана с рассуждением. Инсайт возникает внезапно и, зачастую, связан с «Ага! — переживанием». Интуиция же субъективно включает в себя подготовительную фазу, целью которой является приготовление сознания для возникновения интуитивной догадки.

Если решение возникает в следствие инсайта, то его можно впоследствии доказать и подтвердить (верифицировать), а интуитивное знание бездоказательно. И именно поэтому интуитивное решение вызывает у многих людей недоверие к себе.

Существуют разные подходы к выделению видов интуиции. В.Ф. Асмус говорит об интеллектуальной и чувственной интуиции. Интеллектуальная интуиция, с позиции автора — это «...прямое постижение умом истины, не выведенной из других истин посредством доказательства» [11; с. 6]. Эта интуиция, считает Налчаджян А.А., имеет ряд общих свойств с воображением [146].

Под чувственной интуицией М. Бунге понимает «...прямое усмотрение истины с помощью внешнего чувства» [33; с. 4]. Она имеет ряд общих свойств с восприятием.

А.С. Кармин, исходя из того, что главным признаком интуиции служит то, что человек не осознает, как и откуда появляется у него некое знание, считает, что под ее именем скрываются весьма разнообразные типы когнитивных феноменов. Он выделяет шесть таких типов.

Интуиция как инстинктивная реакция

сродни «чувству опасности», «необъяснимому страху», «безотчетному ужасу», «агрессивному синдрому» и тому подобным переживаниям, которые во многих случаях появляются на основе действия инстинктивных механизмов. Причем, данные рефлекторные реакции характерны не только человеку, но и высшим животным.

Диспозиционная интуиция

связана с предрасположенностью к определенным действиям, как реакцией человека на разнообразные стимулы. Такая предрасположенность нередко ведет к неосознанному выбору решения, которое, как кажется человеку, возникло непонятно как, но на самом деле обусловлено имеющимися у него диспозициями — начиная от устойчивых черт характера и кончая мимолетными психическими состояниями. Наиболее типичным примером может служить влияние установки по Д.Н. Узнадзе. Одним из разновидностей диспозиционной интуиции является интуитивная привычка. Автор объясняет данное явление следующим образом: «Благодаря «побочному» или «скрытому» научению (implicit leaning) человек при обучении какому-то делу научается чему-то еще, даже не зная чему. И ког-

да он вдруг успешно решаем некоторую задачу, проявляя при этом неведь откуда взявшееся умение справиться с ней, то вполне естественно думать, что тут имеет место таинственная интуиция, которая неведомым путем привела нас к нужному результату» [106; с. 90–97].

Перцептивная (чувственная) интуиция

связана с бессознательным восприятием и обработкой информации (субсенсорное восприятие). Субсенсорной областью названа особая зона раздражителей — неслышимых звуков, невидимых световых сигналов и пр., — вызывающих непровольную, но регистрируемую реакцию. Данные сигналы способны стать осознанными, если им придается сигнальное значение. С переработкой информации за пределами произвольно контролируемой деятельности связаны и процессы предвнимания, обеспечивающие непровольную приспособительную реакцию на еще не распознанные изменения ситуации. Этот процесс происходит на основе предварительно сформировавшихся у субъекта диспозиций быстро и неосознанно, и результаты его, естественно, приписываются действию интуиции.

Ассоциативная (имажинативная) интуиция

представляет собой наглядно-образное мышление, в процессе которого выстраиваются длинные ассоциативные цепочки образов. В бессознательной мысленной игре за наглядными представлениями могут выстраиваться длинные, многозвенные и разветвленные ассоциативные цепочки образов, совершаться их комбинирование, анализ, синтез. Но на уровень сознания всплывают лишь «интуитивно» полученные итоги этой игры.

Логическая интуиция.

Обычно интуицию противопоставляют логике. Однако А.С. Кармин полагает, что в некоторых случаях логические переходы от одних утверждений к другим происходят настолько стремительно, что окончательный результат является человеку «сам собой», как непосредственная никакими промежуточными выкладками внезапная догадка.

Эвристическая интуиция

связана с бессознательными механизмами взаимодействия между чувственно-наглядными образами и понятиями. Представление о ней сложилось в развивавшихся философами-рационалистами учениях о непосредственном рассмотрении истины «очами разума».

Однако в действительности самоочевидность интуитивного знания для разума здесь оказывается следствием работы бессознатель-

ных механизмов взаимодействия между чувственно-наглядными образами и понятиями. Кармин различает две основные формы эвристической интуиции.

Первая — концептуальная интуиция — представляет собою переход от наглядных образов к понятиям. Вторая — эйдетическая интуиция — переход от понятий к образам. Учитывая функциональные различия полушарий головного мозга, можно сказать, что здесь происходит взаимообмен информацией между ними, связанный с переводом содержания мысли с «правополушарного», образного языка на «левополушарный», словесно-понятийный и обратно.

При определенных условиях акты эйдетической и концептуальной интуиции могут приводить к формированию таких новых понятий, которые нельзя было бы получить путем логического вывода, и таких новых образов, которые было бы невозможно построить средствами наглядно-образного мышления. Это именно та интуиция, которая выступает как прорыв к принципиально новой идее. Вот почему, характерные для обеих форм эвристической интуиции, скачки мысли играют особенно важную роль в творческой деятельности человека [106; с. 97].

Значение интуиции в познании, в постижении истины особенно велико в сложных ситуациях, в периоды прорыва в сферы неведомого. Здесь она дополняет логическое, рациональное освоение мира. Интуиция тем ярче, ее вмешательство в процесс творчества тем действеннее, чем большим опытом обладает творец, чем шире и глубже его знание мира. Шиллер писал Гете, что в верности интуиции последнего заключено гораздо полнее то, что с такими усилиями ищет аналитик, к числу которых Шиллер относил и себя [по 99].

Некоторые психологи, главным образом стоящие на позициях идеализма, склонны сводить все творчество, особенно творчество великих людей, к проявлению подсознательного. По мысли некоторых ученых, гений как раз и обладает способностью включать мир подсознательного в активную деятельность.

Американский психолог Б. Кларк в числе черт творческого процесса высокоодаренной личности упоминает способность легко находить доступ к подсознательным и предсознательным идеям, повышенную восприимчивость, склонность к дневным грезам, увлеченность [146]. По мнению Фрейда и его последователей, особенно часто подсознание одаряет своими благами художников. Современный американский ученый Пит Хейн пишет: «Искусство — это решение проблем, которые не могут быть четко изложены до тех пор, пока не решены». Другими словами, в художественном процессе все самое существенное решается на уровне интуиции, подсознания [99].

Интуицию часто объясняли актом мистическим или, если ученый верил в бога, религиозным. Декарт, после того как его осенила

идея аналитической геометрии, опустился на колени и возблагодарил Господа Бога.

Немало интересных мыслей о роли интуиции в постижении сущности вещей высказал французский философ Анри Бергсон. По его мнению, художник принадлежит к числу «совершенных существ», которые все познают интуитивно, охватывая мир широко и универсально. Художник принуждает нас видеть то, чего остальные обычно не замечают. Он проникает в мир глубже обычного человека, который ограничивается общепринятыми стереотипами.

Творческий процесс, как в науке, так и в искусстве противоречив, правила и механизмы его неизвестны и практически на данный момент необъяснимы. Античные мудрецы видели парадоксальность процесса поиска новых идей в науке. Их удивляла сама мысль о поиске нового знания. Ведь если человек знает, что ищет, то это не новое знание, а если не знает, то что же он ищет?

Похожая проблема возникает и при анализе художественного творчества. В воспоминаниях Эфрон А. о М. Цветаевой, мы находим следующее описание. Поэтесса сидит на диване, курит папиросу за папиросой и ищет то единственное слово, которого ей не хватает в данном стихотворении. Потом вдруг понимает: вот оно! Если она знала, какое слово искала, то *что* же она искала? А если не знала, то как догадалась, что нашла именно то, что искала? [260]

Творец не ищет нового знания (или точнее: нового видения). Он вполне осознанно бьется над решением головоломки в рамках старого взгляда. И у него обязательно есть догадка, что надо делать для решения этой задачи (позитивный выбор), иначе ему просто не с чем осознанно работать. Если сделанный позитивный выбор удачен, то он рано или поздно приведет к успеху. Если же неудачен, то сознательные действия по улучшению догадки, как правило, головоломку не решат. Да, действительно, плесень в пробирке — это просто грязь, ее появление характеризует неумелость лаборанта или самого исследователя. Увидеть в плесени целебные свойства мешает как уже имеющийся взгляд на плесень, так и неосознанное отбрасывание иного видения: плесень уничтожает вредные бактерии. Для того чтобы сменить взгляд, необходимо избавиться от устойчивого негативного выбора, т. е. переключиться, начать решать другую задачу (фаза инкубации). И тогда ранее отброшенная идея получает приоритет и внезапно проникает в сознание как бы в самый неподходящий момент при решении совсем другой задачи (фаза инсайта). Субъективно это переживается как неизвестно откуда взявшееся озарение, т. е. работа бессознательного.

Тема 2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И ПРИРОДА ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

1. Природа творческих способностей как предмет научной рефлексии.
2. Виды творческих способностей и их матрица.
3. Роль целенаправленного развития способностей в формировании творческой личности.

1. Природа творческих способностей как предмет научной рефлексии

В обыденном сознании творческие способности представляются способностями к различным видам искусства. Но такой подход не отражает всего многообразия и универсальности данного феномена.

Первой обратилась к данной проблеме такая наука, как философия (Гераклит, Платон, Кант и другие), однако, неразработанность вопросов творчества, его механизмов и особенностей проявления долгое время не позволяла философам определить суть понятия «творческие способности». Только в начале XX века исследователи приблизились к разрешению этого вопроса в связи с тем, что творчество стали рассматривать как человеческую деятельность, а способности как один из ее продуктов.

Как протекает творческая деятельность, какую роль играют творческие способности в развитии личности? Эти проблемы пытается решить и современная философия (Г.А. Давыдова, С.С. Гольденрих, А.М. Коршунов и другие), опираясь на достижения психологов, прошедших свой путь исследования различных аспектов творчества и творческих способностей (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон). Особый вклад в изучение проблемы внес Л.С. Выготский, впервые заговоривший о творчестве, как о необходимом условии существования и совершенствования человека. Изыскания Выготского и его сотрудников стали основой педагогической концепции развития творческих способностей у детей [49].

Процесс развитие творческих способностей отличается сложностью и продолжительностью. Для разных специальных способностей характерно неодинаковое время их выявления. Первыми проявляется способности в области искусств, и, чаще всего в музыке. Установлено, что в возрасте до 5 лет развитие музыкальных способностей происходит легко и наиболее быстрыми темпами. Именно в этом возрасте формируется музыкальный слух и память ребёнка.

Примерами ранней музыкальной одарённости могут служить В.А. Моцарт, обнаруживший незаурядные способности уже в 3 года, Ф.Й. Гайдн — 4 года, Я.Л. Ф. Мендельсон — в 5 лет, С.С. Прокофьев — в 8 лет. Несколько позже проявляются способности в живописи и скульптуре: у С. Рафаэля — в 8 лет, у Б. Микеланджело — в 13 лет, у А. Дюрера — в 15 лет [189].

Технические способности выявляются, как правило, позднее, чем способности в области искусств. Эта особенность объясняется тем, что техническая деятельность, требует большое количество знаний, умений и навыков. Кроме того, в структуре технических способностей значительную роль играет развития высших психических функций, в основном мышления, которое формируется в подростковом возрасте. Элементарные технические способности проявляются у младших подростков уже и в 9–11 лет. Способности в области научного творчества проявляются значительно позднее, как правило, после 20 лет. При этом раньше других обнаруживаются математические способности [99].

Педагоги, работающие с одаренными детьми, подчеркивают, что любые творческие способности сами по себе не превращаются в творческие свершения. Для того чтобы получить результат, необходимы знания и опыт, труд и терпение, воля и желания, нужна мощная мотивационная основа творчества.

Природа творческих способностей окончательно еще не изучена. Исследователи до сих пор спорят между собой, а заявленная проблема на данный момент вызывает больше вопросов, чем ответов. Ещё Платон утверждал, что способности биологически обусловлены и их проявления целиком зависят от унаследованного генофонда. Обучение и воспитание способны влиять только на скорость их проявления. Более того, не смотря ни на что, творческие способности всегда проявляются тем или иным образом. Доказательством этой теории служат факты индивидуальных различий, проявляющихся в детском возрасте, когда обучение и воспитание, ещё не оказали своего определяющего влияния. Главным примером является история семьи немецкого музыканта И.С. Баха. В семье Бахов было около 60 музыкантов, из них более 20 — выдающиеся, но всемирную славу этой фамилии принес гениальный композитор Иоганн Себастьян Бах.

Установлено, что прабабушка Л.Н. Толстого — Ольга Трубецкая и прабабушка А.С. Пушкина — Евдокия Трубецкая были родными сестрами. Пять крупнейших представителей немецкой культуры — поэт Шиллер и Гельдерлин, философы Шеллинг и Гегель, а также физик Макс Планк состояли в родстве: у них был общий предок — Иоганн Кант.

Следует отметить, что данные примеры не позволяют развести факторы наследственности и среды: при выраженных способностях

и определенном виде творческой деятельности родителей с большой вероятностью создаются комфортные, а иногда и уникальные условия для развития тех же способностей у детей [218; с. 16].

Для получения более строгих доказательств необходимо обратиться к исследованиям, основанным на использовании близнецового метода. В ряде исследований проводилось сравнение показателей способностей однояйцовых (монозиготных) близнецов и просто братьев и сестер (так называемых сибсов). Корреляция показателей внутри монозиготных пар оказалась очень высокой: 0,8 — 0,7, тогда, как те же сравнения в парах сибсов дали коэффициенты порядка 0,4 — 0,5 [218; с. 12–29].

Одним из известных последователей этой теории является Френсис Гальтон, основывающий свою точку зрения, исходя из принципов эволюционной теории Ч. Дарвина. Анализируя труды выдающихся ученого, Гальтон пришел к выводу, что совершенствование человеческой природы возможно лишь путём выведения на основе законов наследственности расы особо одарённых, умственно и физически сильных людей [53].

Теорию наследования способностей подтверждают и многочисленные династии артистов, художников, моряков, врачей, педагогов. Однако, в данном случае можно говорить не о биологической а о социальной наследственности.

Исследователи, придерживающиеся другой крайней точки зрения, доказывают, что специфические отличия и уровень сформированности способностей детерминируется только качеством воспитания и обучения. Еще в XVII веке К.А. Гельвеций выдвинул тезис о том, что верно подобрав методы воспитания и реализовав их в правильных условиях можно сформировать гениальность. Сторонники данного направления опираются на следующие факты. Известны случаи, когда дети из бедных семей или примитивных племён, воспитываясь в цивилизованных условиях и получив высокий уровень образования, ничем не отличались от европейцев. Кроме того, последователи данной концепции апеллируют к случаям социальной депривации, ведущих к дефициту общения. В качестве примера исследователи приводят судьбы «детей — маугли», которые свидетельствуют о непоправимом уровне психическому, в особенности интеллектуальному развитию, который приводит к невозможности собственно человеческого развития вне социума [60].

Однако, научные наблюдения и целенаправленные исследования свидетельствуют о необходимости вести речь о природных предпосылок способностей. Вместе с тем, психология не отрицает врожденных особенностей функционирования мозга, которые могут влиять на успешность выполнения определённой деятельности. Эти врожденные анатомо-физиологические особенности строения моз-

га, органов чувств и движения, составляющие природную основу развитие способностей, называют *задатками*. Говоря точнее, специфические различия между индивидуумами являются различиями именно в задатках.

А.Г. Ковалев трактует задатки, как физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. Автор пишет: «Можно думать, что особенное значение имеют те поля коры головного мозга, которые представляют специфические и характерные для человека новообразования. Можно предположить, что клеточное строение этих полей в затылочной, теменной, височных долях, их относительное развитие, т. е. богатство клеточными элементами, их относительный объем, соотношение в них различных клеточных элементов представляют морфологическую базу как вообще нервно-психических вариаций, так и тех положительных вариантов, которые связаны со способностью и одаренностью» [116; с. 78].

Способности также отражают различия между людьми в проявлении когнитивных (перцептивных, аттенционных, мнемических, интеллектуальных) и двигательных функций (сюда, естественно, не входят вегетативные функции, связанные с дыханием, пищеварением и т. п.). Но каждая из них характеризуется определенными свойствами (качественными сторонами). Например, внимание характеризуется интенсивностью, устойчивостью, переключением и прочими свойствами; движение — силой, быстротой, точностью и т. д. Поэтому точнее будет сказать, что способности — это не просто различия в выраженности той или иной функции, а различия в степени проявления качественных сторон функции у разных людей.

Уровень проявления каждой качественной стороны определяется, как показали исследования Е.П. Ильина, совокупностью определенных задатков, причем чем больше их имеется у данного человека, тем выраженнее оказывается данная способность. Автор уподобляет структуру способности дереву, где ствол — это функция, качественные особенности функции (свойства) — сучья, а задатки — растущие на сучьях листья.

Но, задатки — это всего лишь предпосылки развития индивидуальных способностей. Поэтому, между задатками и реализованными в деятельности способностями лежит огромный путь — путь становления личности. Развиваясь на основе задатков, способности являются все же результатом не развития задатков самих по себе, а развития, в которое сами задатки входят лишь как предпосылка [99].

Например, в основе задатков интеллектуальных способностей лежат особенности функциональной деятельности мозга. И.П. Павлов назвал такие особенности генотипом (врожденными особенностями нервной системы его большей или меньшей возбудимости, под-

вижности нервных процессов, быстроте образования временных связей и пр.).

Генотип проявляются в таких индивидуальных особенностях человека, как темперамент, характер и способности. В связи с этим И.П. Павлов выделил два типа людей, отличающихся: 1) типом высшей нервной деятельности; 2) соотношением сигнальных систем [167].

Тип высшей нервной деятельности, по Павлову, характеризуется силой, уравновешенностью и подвижностью нервных процессов, которые оказывают непосредственное влияние на формирование способностей человека. Так, сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью способствует формированию некоторых волевых и коммуникативных качеств, которые, в свою очередь являются условиями становления организаторских особенностей.

В основу своей типологии И.П. Павлов положил ведущую роль первой или второй сигнальных систем. В результате, ученый выделил: художественный (преобладание первой сигнальной системы), средний (равное представительство), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) типы.

Художественный тип отличается выраженной склонностью к образно-эмоциональному мышлению. Это означает, что люди данного типа необычайно остро, ярко, полно и непосредственно воспринимают действительность, а, следовательно, у них хорошо выражена способность воспроизводить ее в художественных образах (что отличает многих артистов, художников, музыкантов).

Мыслительный тип характеризуется повышенной способностью и склонностью к словесно-логическому (абстрактному) мышлению. В результате абстрактное мышление преобладает над образным. Следовательно, это тип не только восприятия действительности, но и стиль мышления: художественный тип предпочитает переводить воспринимаемое в образы реальной действительности, а мыслительный тип — в отвлеченные, абстрактные символы [167; с. 113–134].

Такая характеристика «специальных» (частных) типов высшей нервной деятельности сложилась у И.П. Павлова на основе клинических наблюдений. Строгого обоснования и дальнейшего развития в его исследованиях данная проблема не получила. До настоящего времени остаются плохо изученными те основные свойства сигнальных систем, которые лежат в основе предложенной ученым классификации. Поэтому имеются расхождения во мнениях относительно природы и содержания второй сигнальной системы, а сами такие рассуждения носят гипотетичный характер.

Сам И.П. Павлов отмечал, что художественный тип не уступает мыслительному в развитии речевых и логических возможностей. Главное, что отличает «художников» — это целостное восприятие

мира при помощи образов. Для мыслителей характерен детальный анализ отдельных элементов. Что касается воображения и мышления, то у «художников» ведущим является образное мышление и воображение, а у «мыслителей» — абстрактно-логическое мышление. Художественный тип характеризуется эмоциональностью, аффективностью, мыслительный типа отличается рассудочностью и интеллектуальностью. Представители среднего типа сочетают в себе черты «художников» и «мыслителей». Исследователи считают, что этот факт является предпосылкой успешности в разных сферах человеческого знания. Исследования показали тесную связь обеих типологий [167; с. 211–213].

Значение задатков для различных способностей не одинаково. Так, оно отчетливо обнаруживается в музыкальных способностях, существенной предпосылкой которых является тонкий слух. Но строение периферического (слухового) и центрального нервного аппарата — это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития. Природные особенности мозга не могут быть «рассчитаны» на конкретные виды деятельности или, специальности. Не предусмотрено и то, в каких условиях будут развиваться данные задатки. Все это зависит от среды индивидуального развития. По уровню развития способности сложно определить, каков же «вклад» в этот результат самого задатка. На данном этапе развития науки пока не существует способов определения меры участия гено-типа в развитии способностей.

Развитие задатков — социально обусловленный процесс, и если в обществе возникла потребность в таких профессиях, где нужен именно тонкий музыкальный слух, и если данный конкретный человек имеет соответствующие врожденные задатки, то ему легче, чем кому-либо другому, развивать соответствующие способности [189].

Структура любой конкретной способности включает в себя: универсальные или общие качества, отвечающие требованиям различных видов деятельности; специальные качества, обеспечивающие успех только в одном виде деятельности.

Полноценное развитие способностей возможно только при условии глубокого овладения человеком продуктами культуры, освоения опыта многих поколений, культурного наследия человечества. Следует отметить, что уровень развития способностей зависит не столько от самих продуктов человеческой культуры, сколько от усилий и результатов их присвоения. Способности человека развиваются в деятельности.

Не маловажную роль в творчестве играет состояние эмоционального и энергетического подъема духовных сил, творческого волнения человека. Это состояние принято называть вдохновением. Именно оно помогает творцу в возникновении и реализации твор-

ческого замысла. Вдохновение отличается от всех других состояний значительным повышением всех физических и духовных сил человека, титанической работоспособностью, переживанием одержимости, полным эмоциональным включением в творчество.

4. Виды творческих способностей и их матрица

В научной литературе представлено достаточно много классификаций и типологий творческих способностей, в качестве критериев которых авторы выделяют различные психологические переменные.

В.Т. Кудрявцев и Р.В. Синельников, основываясь на анализе историко-культурных материалов, предлагают следующие универсальные креативные способности, сложившиеся в процессе человеческой истории:

1. Реализм воображения.
2. Умение видеть целое раньше частей — образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий
3. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.
4. Экспериментирование — способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [123; с. 54].

Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений — одна из самых редко выделяемых и неоднозначно трактуемых способностей. Она представляет собой способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу. В процессе развития этой способности перед дошкольниками ставятся различные проблемные ситуации. Процесс решения заключается в выборе не только оптимальную из предложенных альтернатив, но и создание на основе преобразования исходных средств своего варианта решения. Развитие рассматриваемой способности тесно связано с

формированием диалектичности мышления. Таким образом, развивая диалектичность мышления при помощи специальных игры и упражнения можно развить и данную способность.

К творческим авторы отнесли способность видеть целое раньше частей. Одной из особенностей детского мировосприятия является его целостность, ребенок всегда видит целое раньше частей. К сожалению, эта способность со временем утрачивается, потому что традиционная методика дошкольного воспитания построена, прежде всего, на анализе отдельных частей и элементов целого, что противоречит объективным законом познания, а только потом явление рассматривается целиком. Форсирование аналитической тенденции в интеллектуальном развитии ребенка может отрицательным образом сказаться на процессе развития творческих способностей. Имеются данные, что страхи и другие негативные переживания у аффективных детей напрямую связаны с их неумением видеть целое раньше частей, т. е. улавливать в отдельных событиях смысл, задаваемый контекстом целостной ситуации. Следовательно, необходимо развивать прежде всего целостность и системности мышления.

Выдающийся отечественный философ Э.В. Ильенков был страстным противником сведения воображения к безудержному абсурдному фантазированию и самоцельному оригинальничанию. По Ильенкову, подлинное воображение всегда реалистично [98]. Оно фиксирует нечто такое, что в действительности есть или при определенных условиях возможно, но пока не стало содержанием рационального знания. Этим «нечто» может быть слабо выраженная тенденция, нюанс, даже «отклонение от правила», которому большинство людей не придает никакого значения. Благодаря воображению человек способен «...угадать во всем этом существенную закономерность, всеобщую норму вещей, коей очень часто суждено проявиться лишь в более или менее обозримом будущем. Всемирная история познания буквально соткана из подобных догадок». Согласно Ильенкову, любое всеобщее вначале возникает как «аномалия», затем приобретающая статус закона. С такими «аномалиями» и имеет дело воображение [98; с. 34].

Психологи и педагоги, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания на базе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач) считают, что творческий потенциал человека составляют следующие способности:

1. Способность рисковать.
2. Дивергентное мышление.
3. Гибкость в мышлении и действиях.
4. Скорость мышления.
5. Способность высказывать оригинальные идеи и

- изобретать новые.
6. Богатое воображение.
 7. Восприятие неоднозначности вещей и явлений.
 8. Высокие эстетические ценности.
 9. Развитая интуиция [5].

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А.Н. Лук, проанализировав биографии выдающихся творческих личностей, выделяет следующие творческие способности:

1. Способность видеть проблему там, где её не видят другие.
2. Способность сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы.
3. Способность применить навыки, приобретённые при решении одной задачи к решению другой.
4. Способность воспринимать действительность целиком, не дробя её на части.
5. Способность легко ассоциировать отдалённые понятия.
6. Способность памяти выдавать нужную информацию в нужную минуту.
7. Гибкость мышления.
8. Способность выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки.
9. Способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний.
10. Способность видеть вещи такими, какие они есть, выделить наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией.
11. Лёгкость генерирования идей.
12. Творческое воображение.
13. Способность доработки деталей для совершенствования первоначального замысла [137; с. 203].

Далее мы рассмотрим типологии творческих способностей в каких-либо определенных видах деятельности.

Залуцкая С.Ю. экспериментальным путем выделила три группы литературных способностей:

К первой группе автор отнесла способности, связанные с восприятием текста: способности к восприятию текстов разных типов, родов, жанров литературы; художественного образа или целой сис-

темы художественных образов в литературном произведении; эмоциональной и экспрессивной составляющей текста; простоты, точности, ясности, чистоты, логичности, богатства, образности, выразительности, содержательности, живости и благозвучия текста произведения; способности к восприятию цветописи и звукописи в тексте.

Во вторую группу вошли способности, связанные с осмыслением содержания текста и творческо-поисковой деятельностью: способности к глубокому осмыслению текстов, принадлежащих к разным жанрам, родам и типам; к осмыслению проблематики текста; к вычленению микротем из текста с глубоким последующим их анализом; к определению роли детали в художественном тексте, смысловых доминант данного текста; к составлению динамических, предметных, признаковых кластеров, синквейнов, кеннингов; к определению, выделению и использованию в письменной и устной речи, в творческих работах изобразительных и выразительных средств языка: тропов, стилистических фигур; к объективной оценке образа автора, образов рассказчиков, систем этих образов рассказчиков и их роли в произведении; к видению авторской позиции и оценке способов ее отражения в тексте произведения; к постижению композиции произведения (внутреннего его построения: экспозиции, завязки, развития действия, кульминации, развязки; словесных рядов и их композиционной роли); способности к анализу звукописи и цветописи в тексте; к выразительному чтению текста, отрывков из текста; к установлению интертекстуальных связей за счет художественного пространства других произведений;

Третью группу составили способности, связанные с выполнением видов работы творческого характера: способностей к творческому подражанию (по образцу, в том числе способностей к переводам с других языков литературных текстов); к выражению в речи и творчестве личностной позиции; к созданию оригинальных произведений: сказок для младших братьев и сестер, притч, стихотворений в прозе, стихотворений разных жанров, сочинений разных жанров с использованием различных типов речи и др. [93].

В психологии также исследуются отдельные художественные способности. В Институте творческих проблем в Калифорнии проводилось изучение творческих личностей на больших группах выдающихся архитекторов и известных писателей. Американские исследователи исходят при этом из утверждения, что «культурный феномен изобретения в искусстве и науке аналогичен и характеризуется одинаковыми фундаментальными психическими процессами». Так, Ф. Баррон на основе исследования 56 писателей-профессионалов, из которых 30 широко известны и в высокой степени оригинальны в своем творчестве, выделил тринадцать признаков способностей к литературному творчеству:

- 1) высокий уровень интеллекта;
- 2) склонность к интеллектуальным и познавательным темам;
- 3) красноречие, умение ясно выражать мысли;
- 4) личная независимость;
- 5) умелое пользование приемами эстетического воздействия;
- 6) продуктивность;
- 7) склонность к философским проблемам;
- 8) стремление к самовыражению;
- 9) широкий круг интересов;
- 10) оригинальность ассоциирования мыслей, неординарный процесс мышления;
- 11) интересная, привлекающая внимание личность;
- 12) честность, откровенность, искренность в общении с другими;
- 13) соответствие поведения этическим нормам [239].

В основу типологической организации многочисленных творческих способностей Регирером Е.И. была положена определенная исходная матрица творчества, констатирующая наличие творческого диалога личности с миром (табл. 1) [185].

Таблица 1. ИСХОДНАЯ МАТРИЦА ТВОРЧЕСТВА

| | |
|---|--|
| Универсальные механизмы | |
| Трансформация — изменение структуры объекта, которое приводит к рождению нового качества | Бисоциация — сочетание, синтез отдаленных структур и значений |
| Аксиологический компонент | |
| Идеализация — выявление и конструирование идеальной сущности объекта | Проблематизация — поиск, определение и разрешение противоречий объекта |
| Когнитивный компонент | |
| Децентрация — генерирование различных точек зрения на объект, разрушение шаблонов и стереотипов | Симплизация — упрощение и прояснение сущности объекта |
| Эмоциональный компонент | |
| Идентификация — отождествление себя с объектом, вживание в него | Медитация — отстранение, чувственная изоляция от объекта |
| Деятельностный, поведенческий компонент | |
| Самоактуализация — наиболее полная и спонтанная реализация возможностей и резервов | Персонификация — надделение объектов активностью, использования энергии и возможностей |

Автор отмечает, что исходная матрица творчества служит ядром, базовым паттерном построения интегральной системы творческих способностей личности.

Универсальные способности, связанные с активностью «творческого-Я», проявляются как способности к:

- созданию полифонической, многосмысловой модели действительности и свободному манипулированию ее пространственными, временными и содержательными характеристиками;
- трансформации, переформулированию и реорганизации;
- интеграции, балансу, гармонизации и взаимосогласованию признаков отраженных объектов;
- игре элементами, образами, понятиями и смыслами;
- творческому синтезу, к объединению несовместимых сфер реальности, сближению отдаленных понятий и сведению противоречий.

К сожалению, мы не можем представить здесь все типологии творческих способностей из-за их многочисленности и разнообразия. Но анализ основных, наиболее популярных и, на наш взгляд, интересных классификаций был осуществлен и его результаты показаны выше.

3. Роль целенаправленного развития способностей в формировании творческой личности

Говоря о развитии способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. Психологи называют различные сроки начала данного процесса (от полутора до пяти лет). Также существует гипотеза, утверждающая, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение и в исследованиях физиологов.

Дело в том, что мозг ребёнка особенно быстро растёт и «дозревает» в первые годы жизни. Это созревание, т. е. рост количества клеток мозга и анатомических связей между ними зависит, как от многообразия и интенсивности работы уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется средой образование новых. Этот период «дозревания» есть время наивысшей чувствительности и пластичности к внешним условиям, время наивысших и самых ши-

рочайших возможностей к развитию. Раннее детство — самый благоприятный период для начала развития всего многообразия человеческих способностей.

Но у ребенка начинают развиваться только те способности, для развития которых имеются стимулы и условия к моменту этого созревания. Чем благоприятнее условия, чем ближе они к оптимальным, тем успешнее развитие. Если созревание и начало функционирования (развития) совпадают по времени, идут синхронно, а условия благоприятны, то развитие идет легко — с наивысшим из возможных ускорений. Развитие может достичь наибольшей высоты, и ребенок может стать способным, талантливым и даже гениальным.

Однако возможности развития способностей, достигнув максимума в момент созревания, не остаются неизменными. Если эти возможности не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют, если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать и тем быстрее, чем слабее функционирование. Это угасание возможностей к развитию — необратимый процесс. Борис Павлович Никитин, в течение многих лет занимающийся проблемой развития творческих способностей детей, назвал это явление НУВЭРС (Необратимое Угасание Возможностей Эффективного Развития Способностей) [149]. Разрыв во времени между моментом созревания структур, необходимых для формирования творческих способностей, и началом целенаправленного развития этих способностей ведет к серьезному затруднению их развития, замедляет его темпы и приводит к снижению конечного уровня развития творческих способностей. По мнению Никитина, именно необратимость процесса деградации возможностей развития породило мнение о врожденности творческих способностей, так как обычно никто не подозревает, что в дошкольном возрасте были упущены возможности эффективного развития творческих способностей. И малое количество в обществе людей с высоким творческим потенциалом объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей [149; с. 286–287].

С психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний — это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей.

Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать. Дошкольное детство также является сенситивным периодом для развития творческого воображения. Таким образом, дошкольный возраст, даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Современная педагогика (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина) вслед за психологами утверждает, что процессом творчества нужно и можно управлять, создавая при этом необходимые условия, позволяющие успешно развивать творческую самостоятельность ребенка. К таковым относится, например, знание природы и структуры творческих способностей, которые лежат в основе творческой деятельности человека. Однако знание это до сих пор остается неполным, несмотря на длительную историю изучения возможностей обучения и воспитания личности, мыслящей оригинально, нестандартно (Я.А. Коменский, Дж. Локк, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.). Заслуга выдающихся педагогов состояла в том, что они уже тогда призывали учителей не пренебрегать разнообразными способностями детей, развивать их инициативу, воображение, интерес к жизни, желание творить. Для достижения цели предлагался арсенал средств, направленных на активизацию всех потенциальных возможностей учащихся. Однако существовавшие белые пятна в теории творчества не позволяли добиться больших результатов в процессе массового обучения и воспитания.

Развитие творческих способностей в детском возрасте осуществляется под влиянием психологических механизмов подражания творческому взрослому, принятия и освоения ролей и самооценки, которые выступают в тесной взаимосвязи. Базовым среди них является механизм подражания, поскольку он способствует соотнесению ребенком своих действий и поведения с творческим образцом, на основе чего создаётся новый оригинальный продукт творческой деятельности.

Л.Г. Карпова выделила показатели развития творческих способностей младших школьников, к которым отнесла:

- оригинальность (способность младшего школьника давать неординарные ответы, требующие проявления творчества);
- абстрактность названия (способность трансформации образной- информации в- словесную);
- беглость (способность ребёнка продуцировать большое количество осмысленных идей) творческого мышления;

- невербальное воображение (создание, учащимся новых образов объектов: окружающей действительности);
- наглядно-образное мышление (оперирование младшим школьником различными образами и наглядными представлениями при решении задач);
- позитивное эмоциональное отношение к творческому учителю;
- эмоциональные переживания ребёнка, возникающие в процессе, творческой деятельности;
- творческая мотивация (внутренние побудители к творческой деятельности, связанные с удовлетворением потребности ребёнка в творчестве) [107]

Основным критерием развития творческих способностей старшекласников является переход на более высокий уровень развития данного вида способностей: от репродуктивного — на имитирующий — на конструктивный — на творческий. Показателями, характеризующими выделенные уровни являются:

- развитость интеллектуальных способностей и структурных особенностей интеллекта;
- проявление творческой активности и самостоятельности;
- сформированность способности к самоуправлению и саморегуляции;
- развитость коммуникативно-творческих способностей.

Проделанный теоретический анализ научной литературы по проблеме генеза и структуры творческих способностей показал, что, несмотря на большое разнообразие мнений, исследователи единодушно выделяют творческое воображение и мышление в качестве главных структурных элементов творческих способностей. Следовательно, ведущими направлениями в развитии творческих способностей детей должны стать: развитие творческого воображения и развитие таких качеств мышления, которые формируют креативность.

Тема 2.3. СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА

1. Общая характеристика творческого воображения и его роль в творческом процессе.
2. Виды творческого воображения.
3. Специфика воображения в детском возрасте.

1. Общая характеристика творческого воображения и его роль в творческом процессе

Воображение является основой всякой творческой деятельности. Оно помогает человеку освободиться от инерции мышления, преобразует представление памяти, тем самым, обеспечивая, в конечном счете, создание заведомо нового.

На основе существующего историко-философского материала по данной проблеме можно выделить несколько наиболее важных, исторически сложившихся традиций в понимании сущности воображения. Так, согласно одной из них, воображение рассматривается как особая психическая функция, одна из второстепенных познавательных способностей души, недостоверная и произвольная, в силу чего, нередко вводящая в заблуждение (Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза и другие). Другая традиция определяет воображение как некую метафизическую силу, порождающую образы вещей и организующую процесс познавательной деятельности (И. Кант, Г. Гегель, И. Фихте и другие). В отличие первой, она ориентирует на универсальный, продуктивный характер способности воображения. В этой традиции воображение оказывается в равной степени необходимым и полезным, как в познавательной, так и в творческой деятельности.

Еще одна традиция определяет воображение как основополагающую творческую силу духа, укорененную в подсознании, без которой немислимо никакое созидание и культура (Дж. Рескин, з. Фрейд, К.Г. Юнги другие). Воображение как форма сублимации уже не является, что интересно, одной из психических способностей, оно трактуется значительно шире, как «творческая деятельность духа вообще», поскольку оно может осуществляться во всех основных формах психической жизни, в мышлении, чувстве, ощущении и интуиции.

По мнению Л.С. Выготского, воображение является необходимым условием почти всякой умственной деятельности. Оно тесно связано с развитием познавательных процессов и самой личности

детей. Эта связь взаимообусловлена. С одной стороны, воображение зависит от качества сформированное восприятия, памяти, мышления, речи, с другой — оно способствует развитию этих процессов, создавая основу для образных действий.

Следует отметить, что в психологической и педагогической литературе есть много материалов, раскрывающих различные проблемы воображения детей с нормальным темпом развития. В их числе фундаментальные теоретические исследования (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, Е.И. Игнатьев, С.Л. Рубинштейн, Д.В. Эльконин, В.С. Мухина и др.) и практические работы, в которых даны конкретные рекомендации для развития воображения детей дошкольного и школьного возраста. Специальные исследования воображения детей с нарушением слуха, зрения, с задержкой психического развития, умственно отсталых (М.М. Нудельман, Е.Г. Речитская, В.П. Ермаков, А.Г. Литвак, Е.А. Екжанова, С.К. Сиволапов и др.) содержат определенный материал по этому вопросу.

Анализ литературы показал, что вопрос о развитии воображения продолжает изучаться. Ведутся эксперименты и поиски в этой области, которая привлекает самое серьезное внимание разных специалистов.

Роль воображения в творческом процессе трудно переоценить. Творчество тесно связано со всеми свойствами личности и не исчерпывается какой-либо одной стороной. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями, подкрепляется способностями, стимулируется целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном.

Воображение, как основа всякой творческой деятельности одинаково проявляется решительно во всех сторонах культурной жизни, делая возможным художественное, научное и техническое творчество. В этом смысле все, что окружает человека и что сделано его рукой, весь мир культуры в отличие от мира природы, — все это является продуктом человеческого воображения и творчества, основанного на этом воображении.

То, что воображение позволяет человеку предвидеть результаты своей деятельности, придает ему побудительную силу, делает фактором, стимулирующим достижение цели. Воображение протекает в конкретно-образной форме, в виде ярких представлений. В конкретных образах, создаваемых воображением, очень часто раскрываются те или иные отвлеченные теоретические мысли. Каждый писатель, художник в процессе творчества пытается передать, объяснить свою мысль другим, но не через отвлеченные понятия, а с помощью конкретных образов. Другой отличительной характеристикой воображения, его признаком выступает возможность использования образы в проблемных ситуациях высокой степени неопределенности, когда

исходные данные не поддаются точному анализу. А.В. Петровский считает, что воображение представляет собой психический процесс создания образов, включающий предвидение конечного результата предметной деятельности и обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью [171].

Несмотря на то, что в воображении у человека возникают образы предметов и явлений, ранее не встречавшихся ему, составляющим их элементам всегда можно найти реальные аналоги. Создавая новый предмет, будь то машина или дом, человек мысленно представляет его собранным из известных ему частей и деталей. Поэтому, чем больше знаний имеет человек, чем богаче его опыт, чем разнообразнее его впечатления, тем более интересные и неординарные образы возникают в его воображении. Эйнштейн утверждал, что «...без знания нельзя изобретать, как нельзя слагать стихи, не зная языка» [99].

Яркость и сила воображения в значительной степени обусловлены эмоциональной сферой. Яркие картины, рисуемые воображением, нередко возникают вследствие повышенной чувствительности. Чувство страха заставляет человека представить воображаемые опасности, и, напротив, воображение этих опасностей может во много раз усилить чувство страха. Чем сильнее чувство, тем ярче образы воображения. У людей малочувствительных, холодных образы воображения обычно бледны и слабы. Индивидуальные различия воображения могут быть определены и по степени их реалистичности, правдивости. Так, для одних людей характерно фантазировать в области нереальных представлений, другие не выходят за рамки обыденного опыта. Данная особенность воображения зависит от того, насколько легко или трудно даются личности преобразования реальности. Естественно, что у лиц, которым трудно даже мысленно сдвинуть что-нибудь со своего места, представить себе что-нибудь необычное, взаимоотношения с окружающим миром носят печать шаблона и рутины, не выходят за пределы ситуации, они скованы и инертны в своих фантазиях.

Широта воображения определяется кругом тех областей действительности, образами которой оперирует воображение человека. Для людей с богатым воображением свойственно одновременное использование представлений из самых различных сфер природы в ее прошлом и будущем, прошлой и будущей жизни истории человека, недра земли и звездное небо, техника и искусство. Нередко сюда же привлекаются и образы чистой фантастики. Широкое воображение обычно богато по содержанию. Именно таким воображением отличались А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, М. Горький, Ж. Верн, Ч. Диккенс и другие писатели, сумевшие отразить в своем творчестве факты и события разнообразных времен и мест.

2. Виды творческого воображения

Ц.П. Короленко и Г.В. Фролова в своей обзорно-аналитической статье выделяют несколько видов активного воображения, к которым относят и воображение творческое [120; с. 103–121].

Активное воображение, по мнению исследователей, включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и антиципирующее. Ближе к этим видам воображения находится эмпатия — способность понимать другого человека, проникаться его мыслями и чувствами, сострадать, сорадоваться, сопереживать. Для нашего исследования важным является рассмотрение таких видов воображения, как активное, творческое, воссоздающее и антиципирующее.

Активное воображение всегда направлено на решение творческой или личностной задачи. Человек оперирует фрагментами, единицами конкретной информации в определенной области, их перемещением в различных комбинациях относительно друг друга. Стимуляция этого процесса создает объективные возможности для возникновения оригинальных новых связей между зафиксированными в памяти человека и общества условиями. В активном воображении мало мечтательности и «беспочвенной» фантазии. Активное воображение направлено в будущее и оперирует временем как вполне определенной категорией (т.е. человек не теряет чувства реальности, не ставит себя вне временных связей и обстоятельств). Активное воображение направлено больше вовне, человек занят в основном средой, обществом, деятельностью и меньше внутренними субъективными проблемами. Активное воображение пробуждается задачей и ею направляется, оно определяется волевыми усилиями и поддается волевому контролю.

Воссоздающее воображение — один из видов активного воображения, при котором происходит конструирование новых образов, представлений у людей в соответствии с воспринятой извне стимуляцией в виде словесных сообщений, схем, условных изображений, знаков и т.д. Этот вид воображения широко используется в различных видах человеческой практики. Обычный строй применения воссоздающего воображения таков: кто-то рассказывает, как найти нужный дом в незнакомом районе города и подробно описывает сложный путь следования. При восприятии слов возникают образы, их системы, соответствующие описанию улицы, знаки, ориентиры. С большей или меньшей точностью представляется внешний вид описываемых мест. Степень соответствия возникших образов действительности будет зависеть от точности и образности описания, а также от яркости и богатства воссоздающего воображения слушателя.

Несмотря на то, что продуктами воссоздающего воображения являются совершенно новые, ранее не воспринимаемые человеком образы, этот вид воображения основан на прежнем опыте. К.Д. Ушинский рассматривал воссоздающее воображение, как новую комбинацию былых впечатлений и прошлого опыта, считая, что воссоздающее воображение является продуктом воздействия на мозг человека материального мира. Главным образом, воссоздающее воображение — это процесс, в ходе которого происходит рекомбинация, реконструкция прежних восприятий в новой их комбинации [226; с. 243–254].

Советский психолог Е.И. Игнатъев подчеркивает, что «...образы воссоздающего воображения являются одной из форм отражения объективной деятельности, через которые человек познает природу материальных вещей и явлений, в данный момент не воздействующих на его органы чувств» [95; с. 75].

Образы *творческого воображения* создаются посредством различных приемов и интеллектуальных операций. В структуре творческого воображения различают два типа таких интеллектуальных операций. Первый тип представлен операциями, посредством которых формируются идеальные образы, и второй — операциями, на основе которых перерабатывается готовая продукция.

Одним из первых психологов, изучавших эти процессы, был Т. Рибо. В своей книге «Творческое воображение» он выделил две основные творческие операции: диссоциацию и ассоциацию. Диссоциация — отрицательная и подготовительная операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта элементы его способны входить в новое сочетание.

Диссоциация — самопроизвольная операция, она проявляется уже в восприятии. Как пишет Т. Рибо, «...на одну и ту же лошадь художник, спортсмен, торговец и равнодушный зритель смотрят по-разному: качество, занимающее одного, не замечается другим» [186; с. 15]. Таким образом, вычлняются отдельные единицы из целостной, образной структуры. Образ «подвергается непрерывной метаморфозе и обработке по части устранения одного, прибавления другого, разложения на части и утраты частей». Без предварительной диссоциации творческое воображение немислимо. Диссоциация — первый этап творческого воображения, этап подготовки материала. Невозможность диссоциации — существенное препятствие для творческого воображения [120].

Ассоциация — создание целостного образа из элементов вычлненных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Кроме того, существуют и другие интеллектуальные операции, например, способность мыслить по аналогии с частным

и чисто случайным сходством. Так, аборигены Австралии называли книгу «раковинной» только потому, что она открывается и закрывается. Подобное стремление одушевить все вокруг Рибо сводил к двум типам: олицетворение и преобразование (метаморфоза). Олицетворение состоит в стремлении одушевить все, предположить во всем, в чем есть признаки жизни, и даже в безжизненном, желание, страсть и волю. Олицетворение — неиссякаемый источник мифов, суеверий, сказок и т. д.

Антиципирующее воображение лежит в основе очень важной и необходимой способности человека — предвосхищать будущие события, предвидеть результаты своих действий и т. д. Этимологически слово «предвидеть» тесно связано и происходит из одного корня со словом «видеть», что показывает важное значение осознания ситуации и перенесения определенных элементов ее в будущее на основе знания или предугадывания логики развития событий.

Антиципирующее воображение внутренне связано со структурой любой человеческой деятельности. Более примитивные и простые формы этого вида воображения есть у животных. Корни антиципирующего воображения уходят в сферу жизненно важных приспособительных подходов мозга, в основе которых лежит принцип опережающего отражения действительности, то есть приспособление к будущим, еще не наступившим событиям. Не будь этих подходов, ни одно живое существо не могло бы просуществовать и минуты. Это — универсальное явление жизни, которое во многом определило все формы приспособительного поведения живой материи. Высшим проявлением этого принципа и является деятельность антиципирующего воображения в его конкретных человеческих формах: мечты, предвосхищение события, предвидение последствий своих действий и т. д.

Как и остальные виды воображения, антиципирующее черпает материалы для образов из запасов памяти, из знаний прошлого и настоящего, из понимания логики развития определенных событий. Благодаря антиципирующему воображению, человек организует свою деятельность, исходя не только из своего личного опыта, но используя опыт других людей и всего человечества.

В новой и неизвестной ситуации человек не может не прибегать к методу проб и ошибок. Антиципирующее воображение помогает мысленно проделать ряд действий, исследовать предполагаемые варианты поведения, возможные последствия, на основе которых человек может тормозить и откладывать одни и активизировать другие действия. Человеку не нужно прыгать с двадцатого этажа, чтобы узнать, как опасно такое падение. Наоборот, представление собс-

твенного падения с высоты и связанный с ним страх (что является, кстати, очень частым мотивом сновидений), а также воображаемая картина возможных последствий — повреждения, увечья, переломы, смерть и т. д. — удерживают многих людей от соблазна залазить на деревья и крыши, и обуславливают, казалось бы, ничем не обоснованный страх высоты.

Таким образом, благодаря этой способности, человек может «мысленным взором» увидеть, что произойдет с ним, с другими людьми или окружающими вещами в будущем. Ф. Лерш назвал это «прометеевской» (глядящей вперед) функцией воображения, которая зависит от величины жизненной перспективы: чем моложе человек, тем больше и ярче представлена ориентация его воображения вперед. У пожилых и старых людей воображение больше ориентировано на события прошлого [235].

Эту ситуацию, возникающую в воображении, исследователь обозначил как ситуацию «как будто». Принимая определенную социальную или личностную роль в такой ситуации, человек проверяет достоверность своих знаний о себе, то есть о непосредственно окружающей среде и окружающих людях. Выдвинутые гипотезы проверяются в практической деятельности. Некоторые из них отбрасываются как неадекватные и несоответствующие действительности, другие, подтвержденные опытом, признаются как правильные, и на примере их строятся новые.

Успех прогнозирования, соответствие предполагаемых результатов действительным будет зависеть от того, насколько материал антиципирующего воображения объективен и соответствует действительности. Степень правдоподобия предположения будет зависеть от того, насколько в гипотезе учитываются известные факторы и законы природы и человеческого общества, а также противоречит ли данная гипотеза установленным законам.

Антиципация будущего возможна благодаря именно скрытой реакции ожидания, установочной реакции, возникающей на основе действия воображения. Образы антиципирующего воображения, связанные с представлениями о будущем, настраивают организм на определенные действия, когда, казалось бы, нет еще повода для таких мер. В результате человек в опасной ситуации оказывается более подготовленным к встрече с «непредвиденными» обстоятельствами. Этот аспект антиципирующего воображения особенно успешно разрабатывается в инженерной психологии, психологии труда, в исследованиях поведения операторов в аварийных ситуациях, где исход зависит от умения предвидеть тенденцию назревающих событий и предотвратить их [120; с. 103–121].

О.И. Никифоровой отмечено, что воссоздающее воображение у различных людей развито не в одинаковой степени (различие в обу-

чений, жизненном опыте, индивидуальных особенностях). Автором выделено четыре типа *литературного воссоздающего воображения*.

Первый — наиболее слабое воображение. При чтении описания пейзажа у таких испытуемых совсем не пробуждалась деятельность воображения, у них не возникли наглядные представления о пейзаже, они могли пересказать содержание прочитанного только в общей форме.

Второй. У испытуемых могут возникать представления, но они в той или иной мере не соответствуют тексту. Сложный процесс воссоздания художественного образа подменяется процессом конкретизации их личного, индивидуального воспоминания, более или менее сходного с образом описания.

Третий. В этих случаях отмечалось, прежде всего, стремление точнее представить себе образ пейзажа по его описанию. Лицам данного типа приходилось детально анализировать текст. При чтении у них возникали несоответствующие тексту воспоминания, но в отличие от испытуемых второй группы они всегда проверяли эти воспоминания на основе анализа текста и старались путем сознательной переделки воссоздать образы такими, какими их изобразил писатель. Основное качество испытуемых этого типа то, что они четко определяли различия между образом литературного описания пейзажа и своими воспоминаниями. Испытуемые могли воссоздать в воображении образ пейзажа по его описанию даже в случае, если они ранее никогда не видели в жизни такого или сходного пейзажа.

Четвертый. Полное приспособление воображения к своеобразию художественных описаний и полное подчинение образных процессов глубокому и точному анализу текста. У таких читателей, — как пишет О.И. Никифорова: «...сразу вместе, по ходу чтения, возникают представления, соответствующие образу пейзажа, созданному писателем. Никаких заметных операций воображения, никаких переделок представления у них не наблюдалось». Образы возникли сами собой по мере чтения текста. Эти испытуемые просто «видели» образы. Особенности данного типа в том, что образы возникали сразу без опосредованного воспоминания прошлых впечатлений [152; с. 45].

Но образное воссоздание зависит не только от способностей к воссоздающему воображению, от уровня знаний, но и от стилистических особенностей описания.

Творческое воображение отдельных лиц не следует рассматривать в изоляции от связи с окружающим миром и другими людьми. Творческий субъект включен в сферу предметов, ценностей, идей и понятий, созданных данной культурой, он всегда опирается на то, что уже было сделано до него, в этом залог прогресса.

Важными условиями для творческого воображения являются его целенаправленность, то есть сознательное накопление научной информации или художественного опыта, построение определенной стратегии, предвидение предполагаемых результатов; продолжительное «погружение» в проблему.

Е.И. Игнатъев, изучая вопросы творческого воображения, приходит к выводу о возможности возникновения своеобразной творческой доминанты у тех, кто глубоко охвачен творческой работой. Появление такой доминанты ведет к усилению наблюдательности, настойчивому поиску материалов, повышению творческой активности и продуктивности воображения [95].

Интересной особенностью творческого воображения является то, что процесс этот не похож на планомерный, непрерывный поиск нового образа. Усиление творческой продуктивности сочетается с периодами спада творческой активности.

Многие исследователи пытаются разобраться, что же предшествует вспышке творческой активности, и приходят к выводу, что в этом плане особое значение имеет своеобразный период заторможенности, период внешней бездеятельности, когда в подсознании происходят процессы, которые в сознании не формируются. Умственная активность не прекращается в период такого затишья, работа творческого воображения продолжается, но в сознании не отражается. Такие спокойные периоды некоторые авторы называют заторможенным состоянием транса («интервалы вынашивания», когда происходит перегруппировка информации, которая была уже усвоена). После такого внешнего бездействия происходит мгновенно процесс окончательного решения проблемы, внезапного рождения творческого образа, возникает ответ на давно мучивший вопрос.

Интервал транса — «вынашивания» — проявляется в различных внешних признаках. У одних — это особая напряженность, скованность, у других — расслабленность и даже сонливость. Нередко в такие периоды творец пытается отвлечься от решения проблемы, вытеснить ее из своего сознания. Но внимание к проблеме все же остается, она живет в воображении и диктует ему свои законы. Когда ничто ему не мешает, нет внешних раздражителей, а автор находится наедине с собой (часто перед засыпанием), воображение возвращается к беспокоящей проблеме. Она отражается и в содержании сновидений, и в бодрствовании, она не покидает сферы подсознательного, чтобы в конце концов прорваться в сознание, и вот наступает вспышка-озарение, которое в начале еще не получает словесного выражения, но уже вырисовывается в виде образов.

Ряд авторов в своем изучении роли феномена воображения в открытиях обращает внимание на необходимость на определенном этапе отвлечься от восприятия информации. Процесс познания или

знакомства с новой информацией протекает сначала в подсознании, тогда как выбор новых моделей поведения или осознания полученной информации идет в сознании. Двусторонний характер творческого процесса и породил дилемму о том, предшествует ли художественному творчеству период вдохновения или творческий процесс носит спонтанный характер.

Многие представляют творческий процесс в виде спектра, одна сторона которого дает открытие, совершаемое сознательным и логическим путем, а другая сторона рождает внезапные вспышки вдохновения, которые спонтанно возникают из таинственных глубин воображения.

По мнению психологов, все великие творения или изобретения требуют внезапного переключения, сдвига или перемещения внимания и обращения к вопросу или области, которая до этого не изучалась или даже не вызывала особого интереса у них. И вот известная, казалось бы, ситуация выглядит в совершенно ином свете, и решение проблемы, которая представлялась логически непрístupной, становится реально возможным.

Подобные ситуации, о которых люди не подозревали или расценивали их как недоступные или аналогичные, ведут к чрезвычайно обострению воображения, восприятию, рождает внезапные прозрения, неожиданную способность спонтанного правильного решения.

Таким образом, один из компенсаторных подходов — активация воображения, используемая человеком в условиях недостаточной стимуляции, на определенном этапе может приобретать положительное значение.

3. Специфика воображения в детском возрасте

Как отмечают многие исследователи, дошкольное детство является сензитивным периодом для развития воображения. На первый взгляд необходимость развивать воображение ребенка может показаться необоснованной. Ведь весьма распространено мнение о том, что воображение в детском возрасте богаче, оригинальнее воображения взрослого. Такое представление об изначально присущем дошкольнику ярком воображении существовало в прошлом и у психологов (В. Штерн, Д. Дьюи, В. Уорд и др.), которые рассматривали воображение как врожденную способность ребенка, которая проявляется в различных видах деятельности. Они полагали, что детское воображение является даже более ярким и оригинальным по сравнению с воображением взрослого человека.

Однако уже в 30-е годы выдающийся русский психолог Л.С. Выготский доказал, что воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им определенного опыта. Выготский утверждал, что все образы воображения, как бы причудливы они ни были, основываются на тех представлениях и впечатлениях, которые мы получаем в реальной жизни. Исследователь писал: «Первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из деятельности и содержащихся в прежнем опыте человека» [49; с. 33].

Дж. Селли установил, что воображение в детском возрасте проявляется наиболее ярко и находит свое выражение в придумывании несуществующих друзей и олицетворении окружающих предметов, а также в нереальной интерпретации обстановки. Особо Селли делал акцент на фантазии, как одной из форм воображения. Автором были выделены два этапа в развитии детской фантазии. Первый этап является предпосылкой возникновения воображения и характеризуется преобладанием восприятия. Дж. Селли относил начало этого этапа к 8-ми, 9-ти месяцам развития ребенка. Собственно воображение возникает тогда, когда ребенок создает мифы, субъективно представленные в фантазии ребенка, как реальная действительность. Данный этап, по мнению Дж. Селли, имеет место в дошкольном возрасте [203].

Возрастное развитие воображения, как показано отечественными психологами (Т. А. Репина, Л. С. Славина, Ф. И. Фрадкина), идет в двух направлениях. Во-первых, происходит обогащение образов воображения, которое проявляется в постепенном усложнении сюжетов рисунков, рассказов, игр и т.п. Во-вторых, появляется направленное фантазирование при отделении реальных образов от образов-фантазий [99].

Некоторые исследователи (Ильенков Э.В, Ильин Е.П.) связывают воображение с проявлением у ребенка операциональных значений — фундаментальных составляющих его психики. Это происходит, когда он начинает действовать ради достижения определенного результата, варьируя при этом конкретные операционально-технические приемы, но сохраняя общий замысел и «рисунок» действия [98; с. 34–55]. О появлении у ребенка операциональных значений свидетельствует также его способность применять одно действие по отношению к различным предметам и разные действия по отношению к одному предмету, способность комбинировать уже известные способы действия для достижения цели (данная способность прямо относится к числу хрестоматийно известных феноменов воображения).

В.Т. Кудрявцев указывает на складывающийся у детей дошкольного возраста план эмоционального воображения, когда ребенок

становится способным адекватно предвосхищать «социальные последствия» собственных действий и действий другого лица, первоначально раскрывая замысел тех и других на уровне переживания. Тем самым именно силой воображения порождается культурно обусловленная эмоциональность [124; с. 119.]

Некоторые психологи отказывают воображению в самостоятельной позитивной роли в развитии познания, хотя и отводят фантазии большое место в жизни ребенка. Они рассматривают фантазирование как преходящий этап в развитии, как некоторое несовершенство познавательной сферы.

Так, К. Бюлер считал деятельность фантазии спонтанной и указывал на отсутствие связи основных линий познавательного развития и фантазирования. Автором были выявлены ступени в развитии воображения. Первую ступень К. Бюлер относил к возрасту от 2-х до 4-х лет, когда в жизни ребенка господствуют мнимые значения. Вторая ступень — с 4-х до 6-ти лет — это возраст сказок, возраст упражнения в фантазировании. Э. Мейман прямо указывал на то, что все дошкольное детство ребенок проводит в мире фантазий [35].

Полный отрыв творческих процессов, в том числе и воображения, от действительности, обусловленность их развития биологическими факторами, мы находим в психоаналитической концепции З. Фрейда, который считал, что основой творческих процессов вообще и творческого воображения в частности, является внутренний конфликт личности, заложенный в ранних переживаниях детства. Напряженные ситуации детского возраста, по мнению З. Фрейда, остаются в памяти, и творческое воображение выступает как замещение событий детства. При этом сам характер творчества определяется прорвавшимися импульсами бессознательного. Автор утверждал, что в фантазиях реализуются наши тайные желания, в основе которых лежит сексуальность. Эти желания не пропускаются сознанием и вытесняются в область бессознательного, так как они не соответствуют принятым в обществе социальным и моральным нормам [230].

З. Фрейд делал прогноз развитию творческого воображения ребенка в зависимости от запретов взрослого в период раннего сексуального исследования. Если сексуальная энергия ребенка подавляется в случаях строгого воспитания, то и творчество оказывается в этих же условиях. Если сексуальность сильнее запретов, то творческие процессы приобретают окраску удовольствия и беспокойства, свойственных сексуальным влечениям. И, наконец, путь развития творческого воображения связан с сублимацией, то есть творчество становится замещением сексуальной активности, а зависимость от ранних сексуальных исследований исчезает.

Идеи З. Фрейда получили свое развитие в работах А. Фрейд. Изучая механизмы психологической защиты у детей, А. Фрейд при-

шла к выводу, что воображение может стать способом защиты против объективного неудовольствия и неприятной реальности. Отрицая реальный источник тревоги при помощи фантазии, ребенок становится нечувствительным к ней, и его «Я» спасено от невроза. Такой способ защиты, по мнению А. Фрейд, утрачивается с окончанием раннего периода детства [232]. Неофрейдисты также полагали, что основная функция воображения — это защита личности, защита «Я», компенсация негативных переживаний, которые порождаются не бессознательными процессами, а предсознательными, фиксирующими социальные конфликты личности.

Психоаналитическая концепция З. Фрейда и ее модификации неоднократно подвергались критике в последующих исследованиях за преувеличение роли биологических тенденций в развитии психики человека. Такой подход отрывает воображение ребенка от реальной действительности, фиксируя внимание лишь на субъективных переживаниях. Вместе с тем, исследования последних лет подтверждают наличие защитной функции воображения, подчеркивая при этом, что не весь процесс творчества направлен на изживание отрицательных эмоций и сексуальных комплексов.

Другое направление в развитии воображения — исследования Ж. Пиаже «познавательного» воображения. В них воображение связывалось с развитием символической функции у ребенка и рассматривалось как особая форма репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности.

В своих работах Ж. Пиаже выводит все психическое развитие из особенностей взаимодействия ребенка со средой и рассматривает воображение как временную стадию искаженного отражения реальной действительности. При этом автор отрицает позитивную роль ребенка в этом процессе. Ж. Пиаже видит первичную форму отношения ребенка к реальности в господстве аутистического мышления, что, по его мнению, и является основой построения воображаемой действительности. Ж. Пиаже дал следующую характеристику аутистической мысли: «Она не приспосабливается к внешней действительности, а создает сама себе воображаемую действительность или действительность сновидения, она стремится не к установлению истины, а к удовлетворению желания и остается чисто индивидуальной; как таковая, она не может быть выражена непосредственно речью. Она является, прежде всего, в образах...» [172; с. 16–23].

Критикуя данное положение Ж. Пиаже, Л.С. Выготский отмечал, что швейцарским ученым описывается «...воображение в его первичных формах... как деятельность подсознательная, как деятельность, обслуживающая, не познание реальности, а получение удовольствия, как деятельность несоциального, несообщаемого характера» [48; с. 33].

В своих поздних исследованиях Ж. Пиаже связывает развитие воображения с генезом символической функции у ребенка. По его мнению, данный психический процесс представляет собой особую форму репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности. Автор находит проявления воображения у детей уже в возрасте от 1 года 8 месяцев, связывая его с «отставленной» имитацией, которая проявляется у ребенка и при отсутствии объекта и во время наблюдения за ним. Ребенок начинает выделять себя из окружающих явлений, ориентируясь на них, как на объекты для подражания.

Механизм воображения, по Ж. Пиаже, составляют образы, возникающие в процессе развития ребенка в следующем порядке:

- статичные образы, дающие близкое к воспринимаемому отражение действительности;
- кинетические образы, отражающие изменения пространственных положений объектов;
- трансформированные образы, отражающие изменения форм [174; с. 126–129].

Некоторые исследователи пытались слить эти два направления развития воображения и говорить об аффективном характере этого процесса. Так, еще Т. Рибо указывал на рядоположенность в воображении интеллектуальных и эмоциональных факторов. Л.С. Выготский в своих исследованиях первоначально подчеркивал аффективный характер воображения: «Деятельность воображения представляет собой разряд аффектов», а в более поздних работах вслед за Т. Рибо указывал на единство эмоциональных и интеллектуальных компонентов.

Проблема развития детского воображения до сих пор является весьма дискуссионной. Мы уже отмечали, что специфической характеристикой воображения в детском возрасте является способность «схватывать» целое раньше части, умение на основе отдельного намека, тенденции строить целостный образ. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. отмечают, что в развитой форме данные способности позволяют познавать обобщенные связи и закономерности объективного мира и выразить их в специфических символических формах [89].

Важнейшим вопросом, на наш взгляд, является вопрос о средствах, используемых ребенком при создании продуктов воображения. Поставленная Л.С. Выготским проблема развития любой психической функции человека, как опосредствованной встает, на наш взгляд, и при изучении воображения. Исследователь отмечал, что основой такого развития является овладение субъектом средств, которые «... перестраивают, структурируют не окружающую действительность, а

сами психические функции, и основным таким средством является знак» [49; с. 34].

В исследованиях А.В. Запорожца было показано, что процесс развития воображения не является исключением, он подчиняется общему закону развития высших психических функций. Таким образом, воображение развивается путем включения в управление овладением особых средств [94].

Многие авторы выделяют в процессе функционирования воображения дошкольника два основных этапа:

- 1) порождение некоторой идеи творческого продукта,
- 2) создание некоторого плана-замысла реализации этой идеи.

Оба эти этапа появляются уже к концу дошкольного детства. Поэтому особенно важно рассмотреть, в чем заключается специфика средств, с помощью которых происходит становление целостного процесса воображения на протяжении всего дошкольного возраста.

Воображение активно формируется средствами специфически «детских» видов деятельности — игры, многообразных разновидностей художественного творчества, конструирования, восприятия сказок, самостоятельного сочинительства и др. В целом ряде исследований и методических разработок (Е.А. Флёрина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Т.Н. Доронова, Г.Г. Григорьева, О.М. Дьяченко и др.) показаны различные аспекты творчески развивающего потенциала изобразительной деятельности на разных этапах дошкольного детства. Исследователи подчеркивают, что рисование, лепка, аппликация позволяют успешно развивать творческое воображение дошкольников. Важно, чтобы ребенок читал яркие и красочные книги, с интересным сюжетом и интересными персонажами. Смотрел добрые и умные фильмы. Благодаря книгам, ребенок сможет переместиться в мир фантазий, воображения, оказаться в сказочном мире. Книги — отличный помощник для развития творческого воображения ребенка. То, что показывает фильм, ребенок, как и любой другой человек, создает в своем воображении сам.

Таким образом, творческое воображение находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека. Педагогический вывод, который можно сделать из всего выше сказанного, заключается в необходимости расширять опыт ребенка, закладывая достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своём опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях, будет деятельность его воображения. Именно с накопления опыта начинается всякое воображение.

Тема 2.4. ГЕНЕЗ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ЕГО ХАРАКТЕРИСТИКА

1. Феномен творческого мышления в современной психологии.
2. Особенности мышления творческих личностей.
3. Специфика творческого мышления в детском возрасте.

1. Феномен творческого мышления в современной психологии

Во вступлении к данному параграфу мы постараемся разграничить термины «творчество», «творческое мышление», «интеллект» и «креативность». Как справедливо отмечают Ароян Н. и Тевосян М., творчество является общенаучной категорией, а творческое мышление — психологическим понятием. При этом использование термина «творчество» в сугубо психологическом контексте обозначает, скорее всего, совокупность результатов творческого мышления, его условия, введение в практику продуктов творческого мышления [9]. В работах В.Н. Дружинина мы находим идею о том, что творческое мышление является качественно иной, специфической психической функцией, психическим процессом, суть которого заключается в особых механизмах протекания психической деятельности [85].

Необходимо отметить что, понятия «творческое мышление» и «креативность», также нуждаются в уточнении, так как в литературе они часто трактуются как сходные понятия. Между тем творческое мышление является психическим процессом, а креативность — обозначается как специфическое качество субъекта, проявляющееся в способности к творческому мышлению и расценивающееся, как его субъектная, личностная сторона. Как уже отмечалось выше, Дж. Гилфорд под креативностью понимает способность человека отказаться от стереотипных способов поведения и действий, основу которой составляет дивергентное мышление, «идущее в разных направлениях», допускающее варьирование путей решения проблемы, приводящее к неожиданным выводам и результатам. Автор, выделяя дивергентное и конвергентное мышление, замечает, что в ситуациях определенности проявляется аналитическое мышление, а дивергентное мышление необходимо в решении проблем, имеющих многочисленные правильные ответы [57].

Стернберг обращает внимание на тот факт, что творческие проявления определяются шестью основными факторами: 1) интеллектом как способностью; 2) знанием; 3) стилем мышления; 4) индивидуальными чертами; 5) мотивацией; 6) внешней средой. Таким обра-

зом, интеллектуальную способность Стернберг расценивает как базовую. Между тем для творческого процесса имеют существенное значение такие компоненты интеллекта, как: 1) синтетическая способность — новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания; 2) аналитическая способность — выявление идей, достойных дальнейшей разработки; 3) практические способности — умение убеждать других в ценности идеи («продажа») [215].

Если у личности доминирует аналитическая способность, утверждает Григоренко Е., то он скорее становится хорошим экспертом или критиком, но в процессе творения и создания нового имеет трудности. Синтетическая способность проявляется умением выдвигать много оригинальных идей, но при отсутствии аналитической способности они становятся ненужными и бесплодными. Наличие же практической способности без вышеуказанных двух часто приводит к «некачественной продаже» уже имеющихся идей [215].

Для творческого проявления также немаловажную роль играют наличие знания и независимость мышления. Чтобы знания играли позитивную роль, человек должен ясно представлять шаги своих действий, очертить поле своего потенциала и, проявляя креативность, выйти за его пределы, однако часто устаревающие знания мешают смотреть на проблемную ситуацию новым свежим взглядом. Творческий процесс осуществляется также при наличии типа мышления, свободного от стереотипов и ригидных установок, при наличии умения идти на целесообразный риск, готовность преодолевать трудности, при наличии внутренней мотивации, терпимости к неопределенности, независимости от внешнего влияния. Григоренко Е. делает акцент на роли творческой среды и мотивации в проявлении творческого потенциала. Автор подчеркивает, что все эти звенья взаимодействуют и комплексный результат от их взаимодействия несводим к влиянию какого-либо одного из них, так как мотивация может возместить отсутствие творческой среды, а интеллект, взаимодействуя с мотивацией, значительно повышает степень проявления креативности [215; с. 144].

Анализируя соотношение понятий «мышление» и «интеллект», отметим, многие исследователи считают, что мышление и интеллект — сходные по содержанию термины. В.П. Дружинин, сравнивая понятия «ум» и «интеллект», объясняет это следующим образом: «...интеллекту в обыденном понимании соответствует слово «ум», который выражает свойство, способность, а мышлению — «обдумывание» как процесс». Таким образом, интеллект рассматривается автором, как способность к мышлению, а мышление — как процесс реализации интеллекта. Вместе с тем он подчеркивает, что «...мышление тесно связано с открытием нового, с творчеством. Однако творчество не может быть отождествлено с мышлением. Мышление —

это один из видов познания, творчество же возможно не только в познании» [85; с. 31].

В современной психологической литературе интеллект определяется как интеграция всех познавательных процессов под доминирующим влиянием мышления. Развивая эту идею, Ароян Н. и Тевосян М., указывают, что творческое мышление, являясь синтетической и высшей формой развития мышления, является инструментом этой интеграции, средством систематизации и взаимного включения психических функций друг в друга. А это, в свою очередь, обозначает адаптивную природу творческого мышления [9].

Существуют самые разные взгляды на взаимосвязь интеллекта и творчества. Противоречия объясняются, прежде всего, разными подходами в толковании каждого из этих понятий. Стремясь уйти от дискуссий, часть авторов предпочитают называть интеллектом то, что измеряется тестами на интеллект [85]. Есть точка зрения, что интеллект — это способность человека эффективно адаптироваться к окружающей среде. В этом случае различают разные варианты интеллекта: академический, социальный и эмоциональный др. Под академическим интеллектом Д.В. Ушаков понимает объем академических знаний, которые усвоил данный индивидуум, и умение применять их в жизни. В социальном интеллекте автор видит совокупность знаний о социальной среде и навыков для пребывания в ней [225; с. 76–93]. Коллектив авторов во главе с Р. Робертсом рассматривает эмоциональный интеллект, как возможности человека понимать переживания других людей и свои собственные, вести себя адекватно в эмоциональных ситуациях и умение управлять своими эмоциями [189; с. 3–26].

Наконец, М.А. Холодная интеллектом называет форму организации индивидуального ментального опыта, в которой отражены свойственная человеку картина устройства мира, положение его самого в нем, отношения между людьми. В этом ментальном опыте представлены взаимосвязи явлений и объектов, не описанные наукой, а найденные личностью в ежедневном собственном познании действительности, критерием истинности которых являются успехи и ошибки индивидуального развития [237].

Когда творец вынашивает нечто новое, оно неизвестно даже ему самому. Но когда он его создаст, это новое весьма быстро становится привычным и даже тривиальным. Современным молодым людям трудно поверить, что всего-то 20 лет назад каждый исследователь, проведя эксперимент и вручную подсчитав результаты, вручную оценив достоверность, должен был сначала нарисовать график на миллиметровой (специальной линованной бумаге). Затем он переводил его (также вручную) на кальку (прозрачную бумагу) специальными плакатными чернилами (которые легко размазывались) и плакат-

ным пером, потом особым образом фотографировал его с помощью фотоаппарата, в котором нужно было (все вручную) подобрать массу параметров (фокусировку, яркость и т. д.), затем проявить это в соответствующей лаборатории или самому также вручную.

Концепции и теории, рассматривающие творческое мышление в психологии, представлены следующими аспектами: творческое мышление, как предпосылка научной деятельности, творческое мышление как особый вид одаренности, творческое мышление как специфическая интеллектуальная деятельность. Следует отметить, что имеется определенная двойственность в понимании характеристик в структурированности знаний о творческом мышлении, что приводит, с одной стороны, к выделению определенных критериев творческого мышления и отождествлению его с понятием творчества (Г.С. Альтшуллер, Н.Н. Вересов, И.П. Волков, Я.Л. Пономарев), и с другой стороны — к рассматриванию творческого мышления с диаметрально противоположных концепций (М.С. Бернштейн, Э. Боно, И.Н. Семенов).

Наиболее системный подход к вопросу творческого мышления в современной психологии представлен теорией Л.М. Веккера, который, рассматривая мышление как познавательный процесс, выделяет такие его свойства, как: 1) особая пространственно-временная структура, 2) особая модальность, 3) особая интенсивность [41]. Уточняя мысль Л.М. Веккера о неограниченности пространственно-временных свойств мышления, указывая на интермодальную природу мышления и на взаимозависимость интенсивности мышления и энергетической мобилизации нервной системы субъекта, Дружинин делает следующий вывод: «Творческое мышление обладает такими характеристиками, как максимальная свобода в преодолении пространства и времени и оперирование ими при решении конкретных задач, максимальная обобщенность по отношению к конкретным образам и сенсорным переживаниям» [87].

Согласно концепции Л.М. Веккера, творческое мышление зависит от сбалансированного сочетания персеверативных и ассоциативных механизмов, при этом «продуктивность мышления зависит не только от его качественно специфических свойств (например, от уровня развития мыслительных операций), но и от степени связи мышления с другими когнитивными процессами, от глубины интеграции мышления в структуру познавательных функций в целом» [41]. Таким образом, творческая мысль обладает следующими свойствами: она невозможна без феномена инсайта (наиболее яркий случай феномена понимания, мгновенного и целостного охвата ситуации), она всегда направлена на прогнозирование ситуации (экстраполяция и антиципация), стремится к максимальному обобщению условий задачи, эффективна только при полном преодолении эгоцентризма

мышления (максимальная децентрация), протекает за счет постоянной обратимости и оценивается по своей продуктивности. Основываясь на теории Л.М. Веккера, можно сделать вывод о том, что творческое мышление обладает определенными свойствами, не является видом мышления в целом, а представляет собой его высшую форму.

По мнению А.В. Брушлинского, субъект, в своей деятельности, духовности и т.д. — это субъект творчества, созидания, инноваций. Любая его деятельность (хотя бы в минимальной степени) является творческой и самостоятельной [29].

Голлах и Коган экспериментально доказывали, что высококреативные дети имеют способность к более расширенным категориям, следовательно, познавательная сфера креативных индивидов характеризуется наличием широких категорий, синтетичностью в восприятии окружающего мира и высоким уровнем когнитивной гибкости. Нужно отметить, что исследователи по данной проблеме ведут поиск суммарного показателя, обрисовывающего творческую личность [151].

Н.Ю. Дмитриева выделяет ряд качеств, которые характеризуют творческое мышление:

- 1) свобода от стереотипов, т.е. нетривиальность мышления, выражающаяся в поиске новых подходов к решению творческих задач, а не использовании привычных шаблонов;
- 2) критичность мышления — способность объективно оценивать продукт своей мыслительной деятельности;
- 3) глубина мышления — степень проникновения субъекта в сущность познаваемых явлений;
- 4) широта (или эрудированность) — возможность привлечения для решения поставленной задачи знаний из различных областей;
- 5) независимость мышления, определяемая способностью самостоятельно и оригинально сформулировать задачу и решать ее, не поддаваясь постороннему влиянию, умением отстаивать свою позицию;
- 6) открытость — доступность мышления к новой информации, не пренебрегая ее источниками по каким-либо субъективным причинам;
- 7) эмпатичность мышления — умение отождествить себя с другим человеком, чтобы проникнуть в ход его мыслей (качество, необходимое при различных видах мыслительного соперничества — от интеллектуальных игр до раскрытия преступлений);

- 8) антиципация — способность прогнозировать развитие ситуации, предвосхищать результаты своей деятельности [80].

В творческом мышлении принято выделять четыре стадии: стадию подготовки, созревания, вдохновения и проверки верности решения. Эти стадии могут частично перекрываться, их выделение носит условный характер, однако помогает лучше понять, как протекает процесс творческого мышления. На стадии подготовки происходят формулировка задачи, сбор информации, примерное обозначение путей решения. Стадия созревания предполагает период отсутствия осознанного внимания к задаче. Информация словно бы переваривается на бессознательном уровне, полученные данные упорядочиваются, систематизируются. Этот процесс подобен тому, как накопленная мозгом за день информация упорядочивается во время сна — что-то отсеивается как несущественное, что-то включается в систему знаний и т.п. Данная стадия может занимать различное количество времени — от нескольких часов до нескольких недель. Стадия вдохновения чаще всего выступает как внезапное озарение, которое может наступить в самый неожиданный момент — во время прогулки, разговора, выполнения каких-либо повседневных дел. Стадия созревания, таким образом, является периодом неосознанного погружения в материал, в то время как мозг отдыхает от обдумывания проблемы. Стадия же вдохновения (или озарения) — момент всплеска мыслительной активности, максимальной сконцентрированности на предмете, после того как достаточно отдохнувший мозг «загружается» переработанной на бессознательном уровне информацией. Стадия проверки истинности решения — полностью осознанный период мыслительной деятельности, когда возникшее во время озарения решение проверяется на адекватность путем испытания практическими действиями.

Психологические аспекты творческого процесса глубоко проработаны Л.С. Выготским [48]. Он полагал, что основы этого процесса лежат в бессознательном и вербализация его результатов — рационализация — может меняться в разных обстоятельствах. «Все знание, которое мы получаем об окружающей действительности, доходит до нас через органы чувств, однако по тем образам, которые возникают у нас благодаря зрению, слуху или осязанию, отнюдь не просто узнать, какова природа и функции объектов внешнего мира. Вид дерева сбивает с толку, то же касается велосипеда и движущейся толпы людей. Сенсорное восприятие, следовательно, не может ограничиться фиксацией образов, попавших на органы чувств; оно должно искать структуру. В сущности, восприятие и есть не что иное, как обнаружение структуры. Последняя говорит нам, из каких элементов

состоит объект и как они связаны друг с другом. Именно в результате открытия структуры на свет появляется картина или скульптура. Произведение искусства — это очищенная, увеличенная и выразительная копия объекта, порожденная восприятием художника» [48; с. 77]. С его точки зрения, сам процесс восприятия мира и произведений искусства — также творческий процесс по воссозданию мира вне нас.

2. Особенности мышления творческих личностей

«Вероятно, что глубочайшее различие между творческими и нетворческими людьми заключается в большей или меньшей легкости смены точки рассмотрения явления. Всякое новое решение есть какое-то изменение известной ситуации. При этом изменяются не только те или другие части ситуации, но и ее общая психологическая структура (или ее определенных частей, имеющих значение для решения)» — писала Е.И. Николаева, характеризуя особенности творческого мышления [154]. Такие изменения, Дункер К. называет «переструктурированием» [88]. Например, в случае с Ньютоном и яблоком переструктурированием будет осознание великим физиком того, что падение всех объектов на землю — не случайное явление, а закон, который можно некоторым образом сформулировать и доказать.

Другой особенностью такого мышления можно считать способность создавать что-либо самостоятельно. Как отмечает В. Освальд, только единицы рискуют отстаивать свое видение, не боясь подвергнуться насмешкам толпы за ошибочность взглядов. Это качество предполагает отсутствие образца или стереотипа у того, кто созидает [160]. Лучшим примером может быть А.С. Пушкин, в 12 лет создававший абсолютно оригинальные взрослые произведения. Он смог позволить себе не оглядываться назад, не ссылаться на возраст, соревнуясь с самыми известными поэтами своего времени, высказывать собственные мысли, за которые должен был отвечать не как ребенок, а как взрослый.

Стереотипное восприятие, стереотипное мышление и стереотипные поступки — основа ежедневной жизни. Если бы ежесекундно человеку приходилось принимать творческие, нетривиальные решения, вряд ли было возможным творчество как таковое, поскольку на него не оставалось бы ни сил, ни времени. Стереотипность действий в обыденных ситуациях позволяет сократить время на стандартные поступки и высвободить время для творчества. Бехтерева Н.П. вы-

сказывает следующую парадоксальную мысль: «Стереотипное мышление составляет основу нестереотипного и делает его возможным» [22; с. 45]. Проблема только в том, что слишком мало людей пользуются этим освободившимся временем для творчества.

Творческий человек, напротив, стремится не подтвердить свои идеи, а опровергнуть их (что и составляет предмет науки), а потому он готов воспринимать более того, что знает. Он ищет причины явлений, а не прячется от них. Следовательно, отличие Ньютона от других людей заключалось в том, что он стремился искать объяснение привычному, используя для этого знания из разных наук, и был готов к нетрадиционному видению явлений. При этом он не мог вырваться из представлений того времени, а потому создал закон всемирного тяготения, представив, что тела тянутся друг к другу на основе силы любви. Исходя из этого, он впервые ввел понятие силы, а затем — и силы тяготения.

А. Ротенберг, анализируя способы решения задач лауреатами Нобелевской премии, выявил особую разновидность познания, которая включает видение явления с двух или более сторон. Такой тип познания он назвал янусовидным, по имени римского бога Януса, чьи многочисленные лица (два, четыре, шесть и т. д.) были обращены в противоположные стороны [194; с. 569–593].

Типичное для Нобелевских лауреатов и работников творческих профессий, такое мышление отличается от представления о дивергентном мышлении. При дивергентном мышлении акцент делается на поиске множественных решений без изменения процесса восприятия. В исследовании Ротенберга В.С. подчеркивается многоаспектность видения объекта, а не множественность суждений по этому поводу. Стремление искать многие варианты ответа не обязательно может быть творческим, тогда как видение объекта с разных сторон, вычленение тех свойств и взаимосвязей, которые остаются в тени при обычном, шаблонном восприятии действительности, напротив, является ступенькой на пути к познанию, способствуя как формированию эвристик, так и переструктурированию знаний [194].

Существенность множества контрастных представлений для творческого озарения побудила Дж. Родари ввести при описании творческого процесса термин «бином фантазии». Он предложил следующий способ, объясняющий создание новых сюжетов и развитие воображения детей. Мы знаем сказку о девочке в красной шапочке. Но что произойдет, если в сказке будет не девочка, а мальчик, который сам объявит охоту на волка, и волку останется только скрываться от храброго мальчика? Или у девочки может быть зеленая шапочка. Тогда ее никто не заметит в лесу, и она сможет узнать много потаенных вещей о мире, в котором живет. Изменение одного элемента привычной сказки может активировать воображение и привести к

созданию новой, не менее интересной сказки. Поскольку в этом случае каждый элемент имеет свой вариант, то и называется этот способ биномом фантазии [193].

Эта точка зрения близка к позиции Р. Арнхейма, подчеркивающего символичность восприятия. Автор полагает, что все структурные свойства явлений внешнего мира суть обобщения человека. Отдельный объект восприятия символически замещает целую категорию реальных объектов. «Таким образом, когда поэты, художники или пациенты врачей, лечащих искусством, воспринимают и рисуют дерево, изо всех сил тянущееся к солнцу, или вулкан в виде страшного агрессора, они опираются на способность человека в каждом частном случае увидеть общее во всем его разнообразии» [10; с. 272–295].

Возможно, поэтому талант часто проявляет себя во многих областях. Практически каждый пятый выдающийся писатель, поэт обращался к живописи, рисованию, скульптуре: Пушкин, Лермонтов, Гейне, Гёте, Гюго, Достоевский, Есенин, Маяковский, Мопассан, Мюссе, Одоевский, По, Тагор, Твен, А. Толстой, Л. Толстой, Тургенев, Уайльд, Шевченко, Шоу, Эренбург. Художник Чюрленис был прекрасным композитором. И венцом этого списка являются философы древности и Эпохи Возрождения (Леонардо да Винчи — художник, музыкант, изобретатель, объединивший в себе все виды творчества).

Таким образом, творческие возможности человека неограниченны и неисчерпаемы, а творческое мышление является одним из главных проявлений человеческой сущности. Именно способность к творческому мышлению характеризует человека, подчеркивает превосходство и своеобразие его психики. Творческое мышление — есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью.

3. Специфика творческого мышления в детском возрасте

Особенность детского мышления обусловлена его метафоричностью, образностью, нечувствительностью к противоречию. Как отмечает Бьеркволл Ю.Р.: «Ребенок не критикует, он способен объять конфликтующие точки зрения, даже не заметив этого конфликта. Это и составляет гибкость детского мышления. Ребенок может представить нечто противоположным самому себе или допустить существование обоих взаимоисключающих отношений при характеристике объекта: оставаясь самой собой, чернильница может расплескать чернила, чтобы прогнать разбойника,

и одновременно остаться чернильницей. Малыш с одинаковой доверчивостью воспримет рассказ мамы о мифических существах, составляющих созвездия на небе, и рассказ папы о том, что звезды — это небесные светила, похожие на солнце, несущиеся в космосе по определенным законам» [34; с. 12].

В работах Е. Николаевой мы находим мнение о наличии у детей интерференции, как механизма восприятия и памяти: «Дети легко запоминают огромные куски текста и также легко их забывают. Забывание имеет несколько механизмов, среди которых у детей преобладает интерференция. Интерференция — наложение одной информации на другую. Влияние интерференции у детей существенно больше, чем у взрослых. Этим часто пользуются воспитатели. Например, ребенок под властью негативной эмоции начинает требовать то, что не может получить в силу тех или иных обстоятельств. Достаточно взрослому отвлечь его на мгновение чем-то ярким и необычным, как ребенок забывает то, что плакал и почему плакал, и увлеченно обращается к новому занятию» [154; с. 102].

Согласно концепции Ж. Пиаже, дошкольный возраст охватывает два периода развития интеллекта: период сенсомоторного интеллекта (с момента рождения до 2 лет) и период конкретных операций, подпериод предоператорный (с 2 до 6–8 лет). Сам термин «сенсомоторный» свидетельствует о том, что до двух лет интеллект ребенка определяется интенсивностью его сенсорной стимуляции и возможностью освоения пространства с помощью движения [174].

Ребенок еще не может говорить, а потому в своем ментальном обобщении пользуется схемами. Схема, согласно Ж. Пиаже, — сенсомоторный эквивалент понятия. Она позволяет ребенку экономно и адекватно действовать с различными объектами одного и того же класса или с различными состояниями одного и того же предмета. Ребенок приобретает новый опыт в результате движения, и комплекс ощущений от различных органов чувств, участвующий при восприятии объекта, составляет схему относящуюся к данному предмету. Схематическая организация, как и иерархическая, является эффективным способом восприятия и последующего воспроизведения. Такие схемы обнаруживаются уже у детей второго года жизни. Немного позднее ребенок научится связывать эти ощущения с тем или иным словом, что сделает процесс мышления еще более эффективным. Опосредствование мышления словом составляет основу гибкости мышления [173].

По Инельдеру Б., ребенок осваивает мир с помощью двух механизмов — ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция — процесс адаптации к внешней среде, при котором ребенок не приобретает новый навык, а лишь улучшает уже существующий. Например, малыш освоил хватание висящей у него над кроватью игрушки. Даль-

нейшим процессом ассимиляции будет то, что он начнет хватать любой объект, оказывающийся у него перед глазами, и будет все более и более преуспевать в этом. Во всех подобных действиях ребенок не менял свою стратегию адаптации в мире, он только приспособлял мир к себе.

Под аккомодацией автор понимает процесс адаптации, связанный со сменой стратегии поведения ребенка, при которой он обучается принципиально новому навыку. В этом случае в силу собственного развития ему приходится перестраиваться для того, чтобы полнее освоить этот мир. Например, впервые сменив позу лежания на сидячую, ребенок получает дополнительные возможности: он уже может больше видеть в окружающем пространстве, а наклонившись — доставать отдаленные предметы. Следующим шагом аккомодации будет ползание, а затем и хождение, которые позволят ему стать самостоятельнее в этом мире [100].

После двух лет ребенок переходит на более высокую ступень развития интеллекта. Освоение речи развивает символические способности. Е.Н. Николаева указывает на формирование интуитивного мышления, основанного на восприятии, а не на знании закономерностей, присущих миру. Ребенок, находясь на этой предоператорной стадии, не способен проделывать многие умственные операции до тех пор, пока в опыте не наберет достаточно знаний и навыков. Более того, это не может быть опыт, полученный исключительно из книг. Это должен быть свой опыт, основанный на анализе воспринятых сенсорных стимулов и результатов собственных движений. Следовательно, любые ограничения активности в познании в это время снижают интеллект [154].

«Кроме собственного чувственного опыта ребенок получает в дар от взрослых обозначение данного объекта — слово. Каждое слово как бы намертво прикалывается к объекту и позволяет легко вычленивать его из многих других» — отмечает Ж. Лакан [128]. Выделяют: непосредственно-чувственное отражение действительности в форме ощущений и восприятий и отражение существенных форм явлений и объектов при абстрагировании, мыслительных процессах. Последний вариант отражения опирается на социальный опыт и опосредуется словом или другим символом. Возможности работы с посредниками у детей развиваются постепенно.

Интенсивная стимуляция не сможет перевести ребенка мгновенно на другой этап развития. Кроме необходимости получения опыта ребенку требуется время для его осмысления. Теория Ж. Пиаже потому и называется генетической, что делает акцент на внутренних, общих для всех детей закономерностях развития интеллекта.

Л.С. Выготский показал важную роль культуры в развитии детского мышления. Общество существенно корректирует мышление

ребенка как на этапе получения опыта (поскольку в каждой культуре ребенку предоставляется особый комплекс стимулов), так и на этапе осмысления им собственного опыта, который опосредуется через слова, несущие в каждом языке разные дополнительные значения. Но это влияние общества, формирующего всегда человека своей культуры, не может существенно ускорить процесс развития интеллекта, который определяется, в свою очередь, скоростью разворачивания физиологических процессов в мозгу, что и фиксирует генетическая теория, не ссылаясь на сами физиологические процессы [50].

Существует множество методик интенсификации развития интеллекта, но нет данных о том, чтобы они способствовали высоким достижениям ребенка в дальнейшем. С этой точки зрения показательны представления Г. Домана, полагающего, что более всего мозг ребенка нуждается в интенсивном влиянии сразу же после рождения. Он разработал методику обучения чтению до года и развитию энциклопедических знаний в первые два года [81].

Эти методики основаны на особенностях восприятия ребенка в ранний период жизни. Мы уже говорили, что внимание малыша неустойчиво и произвольно. Поэтому привлечь его внимание к печатным плакатам, с помощью которых его обучают чтению, можно, только сделав эти плакаты яркими и предьявляя их на мгновение. Например, мама, громко говорит слово «мама» и показывает 7-месячному ребенку плакатик с надписью «МАМА» на несколько секунд, пока он, произвольно привлеченный необычным предметом, его рассматривает. После этого она подкрепляет его интерес кормлением. Затем при следующих кормлениях показывает другие слова, и постепенно малыш осваивает процесс не буквенного чтения, а образного, при котором он узнает предьявленные ранее слова, а не читает.

Для приобретения энциклопедических знаний ребенку регулярно предлагаются значимые, с точки зрения родителей, тексты. Например, гуляя с ребенком, мама сообщает ему, когда родился Наполеон и когда была Трафальгарская битва. Вернувшись домой, она демонстрирует малышу картину того или иного художника, громко произнося имя художника и название картины. И в какой-то период времени она включает то или иное музыкальное произведение, которое ребенок прослушивает и запоминает его название и автора [81].

Но раннее детство — это не время приобретения книжных знаний, осмысление большей части которых для ребенка невозможно. Это время приобретения сенсорного, чувственного и двигательного опыта, который и составит в дальнейшем фундамент собственной мировоззренческой системы. В ней ребенок самостоятельно осмыслит каждый факт и сопоставит его с другими.

Е. Николаева утверждает, что психофизиологические особенности детства таковы, что ребенок учится на своих ошибках, приобретая все более и более объективную картину мира. В это время становление его чувственной сферы, завершение развития психофизиологической основы которой происходит до шести лет, будет способствовать не только формированию более высокого интеллекта, но и тех личностных особенностей, которые в дальнейшем составят необходимую основу творчества: инициативность, любознательность, стремление понять суть проблемы, а не просто решить поставленную задачу. Накопленный в это время собственный опыт составит основу точности восприятия мира и видения необычного в привычном [154].

«Но это не значит, — отмечает автор, — что дошкольник должен быть полностью предоставлен самому себе. Безусловно, участие взрослого, который не даст ребенку готовый продукт, а предложит посильные для его индивидуального уровня задачи, будет способствовать более скорому переходу ребенка с одного уровня умственного развития на другой в соответствии с особенностями той культуры, в которой он живет» [155].

Для нашего исследования важное значение имеет соотношение таких феноменов, как мышление и воображение. Существует два прямо противоположных толкования соотношения воображения и мышления: а) воображение не входит в мышление, и б) воображение является составляющей частью мышления.

Возможно, что воображение не есть только чувственная форма познания, но оно не может быть объяснено только законами логики, как это можно сделать с мышлением.

Существуют некоторые возрастные закономерности выраженности воображения. Дети от трех до пяти лет строят новый образ, основываясь на некоторых элементах реальности, которые становятся центральной частью нового образа. В возрасте 4–5 лет заметно снижается продуктивное воображение, поскольку дети активно усваивают нормы и правила социума. Но уже в 6–7 лет они начинают пользоваться новым типом построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают лишь второстепенное место, что обеспечивает оригинальность и продуктивность решений.

Особое место в ряду творческих способностей детей занимает фантазия. Она отличается от воображения — психической функции, проявляющейся уже на самых ранних стадиях онтогенеза. Фантазия появляется позднее, это форма проявления способности человека «видеть» другую реальность и верить в ее существование.

Фантазия — это художественный вымысел, основанный на способности ребенка или взрослого человека свободно комбинировать образы, возникающие в подсознании. Тогда как воображение — это

мыслительный, познавательный процесс. Еще Л.С. Выготский указывал: «Чем причудливее и дальше от реальности становятся фантазии ребенка, тем меньше они связаны с сознательным стремлением к осуществлению творческого замысла и больше подчинены бессознательному желанию осуществления ощущаемой, но неведомой и неуправляемой сознанием цели» [50].

В детстве развитие воображения и интеллекта расходятся. Ребенок может вообразить меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет своему воображению и меньше его контролирует. У взрослых воображение либо идет параллельно интеллекту, либо снижается по отношению к тому, что было в детстве.

Таким образом, особенности мышления и воображения ребенка лежат в основе интенсивного творчества, свойственного детству. В значительной мере эти особенности обусловлены спецификой развития мозга ребенка.

В течение всего периода школьного обучения перед ребенком выступает уже готовая, сложившаяся, известная система знаний, понятий и т. д., открытых и выработанных человеком в ходе всей предшествующей истории. Но то, что известно человечеству и не является для него новым, неизбежно оказывается вначале неизвестным и новым для каждого ребенка. Поэтому усвоение всего исторически накопленного богатства знаний требует от ребенка больших усилий мышления, серьезной творческой работы, хотя он осваивает уже готовую систему понятий, причем осваивает под руководством взрослых. Следовательно, тот факт, что дети усваивают уже известные человечеству знания и делают это с помощью взрослых, не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость самостоятельного мышления у самих детей.

«Главной педагогической задачей по развитию творческого мышления в дошкольном возрасте, считает Б. Никитин — является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления. Так как развитие именно этих качеств делает мышление гибким, оригинальным и продуктивным» [149].

Ассоциативность — это способность видеть связь и сходные черты в предметах и явлениях, на первый взгляд не сопоставимых. Благодаря развитию ассоциативности мышление становится гибким и оригинальным. Кроме того, большое количество ассоциативных связей позволяет быстро извлекать нужную информацию из памяти. Ассоциативность очень легко приобретает дошкольниками в ролевой игре. Так же существуют специальные игры, способствующие развитию этого качества.

Часто открытия рождаются при соединении, казалось бы несоединимого. Например, долгое время казались невозможными полеты на летательных аппаратах, которые тяжелее воздуха. Сформули-

ровать противоречия и найти способ его разрешения позволяет диалектичность мышления.

Диалектичность — это способность видеть в любых системах противоречия, мешающие их развитию, умение устранять эти противоречия, решать проблемы. Диалектичность является необходимым качеством творческого мышления. Психологи провели ряд исследований и, установили, что диалектичность мышления проявляется в народном и научном творчестве. В частности анализ трудов Л.С. Выгодского показал, что выдающийся русский психолог постоянно использовал этот механизм в своих исследованиях.

Педагогическими задачами по формированию диалектичности мышления в дошкольном возрасте являются:

1. Развитие умения выявлять противоречия в любом предмете и явлении;
2. Выработка умения четко формулировать выявленные противоречия;
3. Формирование умения разрешать противоречия;

И еще одно качество, формирующее творческое мышление — это системность. Системность — это способность видеть предмет или явление как целостную систему, воспринимать любой предмет, любую проблему всесторонне, во всём многообразии связей; способность видеть единство взаимосвязей в явлениях и законах развития.

Системное мышление позволяет видеть огромное количество свойств предметов, улавливать взаимосвязи на уровне частей системы и взаимосвязи с другими системами. Системное мышление познает закономерности при развитии системы от прошлого к настоящему и применяет это по отношению к будущему.

Системность мышления развивается корректным анализом систем и специальными упражнениями. Педагогические задачи по развитию системности мышления в дошкольном возрасте:

1. Формирование умения рассматривать любой предмет или явление как систему развивающуюся во времени;
2. Развитие умения определять функции предметов с учетом того, что любой предмет многофункционален.

Таким образом, творческое мышление — это наивысший уровень развития мышления, генез которого представляет собой сложный процесс, обусловленный множеством биологических и средовых факторов, но без которого не возможен прогресс и развитие как личности, так и общества.

Тема 2.5. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

1. Эмоции как катализатор и стимулятор творчества.
2. Эмоциональные детерминанты детского творчества.

1. Эмоции как катализатор и стимулятор творчества

В повседневной жизни человек часто употребляет слова «эмоциональный», «эмоция», обозначая разнообразный пласт психических состояний — тревоги, страха, гнева, скорби, любви, зависти, удивления и др. С давних времен термином «эмоции» пользовались поэты и ораторы, медики и философы. Платон, Аристотель, представители школы стоиков, специально наблюдали и записывали эмоции. Впервые целый перечень эмоций и чувств был дан в индийском учении об искусстве. Проблематика эмоций находилась в центре теоретических дискуссий средневекового Востока в X–XI веках. Можно утверждать, что на протяжении всего последующего времени эмоции были одинаково интересны поэтам и врачам, физиологам и артистам, психологам и педагогам — представителям самых различных областей человеческого знания.

Значительный вклад в рассмотрение проблемы эмоций и чувств внесли философы. В их работах можно найти попытку объяснить природу переживаний, определить их роль и место в человеческой жизнедеятельности. Демокрит, Лукриций, Платон, Аристотель, Спиноза и другие философы древности пытались объяснить значение эмоций и чувств в качестве регуляторов деятельности. В учении Аристотеля об «очищающем характере чувств и переживаний» человека (катарсисе), тонко подмечен факт возникновения сложных чувств во время восприятия произведения искусства [178].

«Эмоции — одна из важнейших сторон человеческой жизни, характеризующая переживание субъектом действительности. Эмоции представляют интегральное выражение измененного тона нервно-психической деятельности, отражающееся на всех сторонах психики и организма человека», — писал В.Н. Мясищев еще в 1966 г. [145; с. 43–65].

Определение эмоции как переживания, а переживания — как эмоции можно встретить не только у психологов, но и в работах физиологов. Так П.К. Анохин указывал: «Эмоции — физиологическое состояние организма, имеющее ярко выраженную субъективную окраску и охватывающее все виды чувствований и переживаний чело-

века — от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального жизнеощущения» [7; с. 339].

А.Н. Леонтьев, наряду с категориями потребности и регулирования, в определении эмоций отмечает появление фактора отношения, значимости, смысла. «Эмоции — особый класс психических процессов и состояний, выполняющий функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [130; с. 553]. Чайковский считает, что «...эмоциональные процессы — это специфический класс процессов психической регуляции, приводимых в действие факторами, значимыми для индивида» [242].

А.С. Спиваковская определяет эмоцию как «...ситуативную, чувственную, энергетическую реакцию человеческого организма, возникающую в ответ на разнообразные сигналы, как окружающей среды, так и собственных органов и тканей, побуждающую этот организм к различного рода деятельностным проявлениям в процессе его саморазвития и функционирования со средой» [213].

Эмоции, по А.Н. Леонтьеву, выполняют функции регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые события жизнедеятельности организма, эмоции отражают значимость (смысл) явлений и ситуаций и вместе с тем выступают в качестве механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [130; с. 113].

Высший продукт развития эмоций человека, который возникает в онтогенезе как результат обобщения конкретных ситуативно проявляемых реакций — это чувство. «Чувства — одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью. В отличие от ситуативных эмоций и аффектов, отражающих субъективное значение предметов в конкретных сложившихся условиях, чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость» [130; с. 4–6]. Сформировавшиеся чувства становятся главными детерминантами эмоциональной жизни человека, от которых зависит возникновение и содержание ситуативных эмоций. Чувства и эмоции выявляют направленность личности, ее потребности, оценки, взгляды.

Посредством эмоций человек не только оценивает то или иное явление — эмоции побуждают его к деятельности, влияют на накопления и актуализацию опыта индивида. Эмоции и чувства пронизывают все виды человеческой деятельности. В процессе обучения эмоции связаны с памятью, восприятием, воображением и мышлением обучающихся, но главное, эмоции лежат в основе и сопровож-

дают любые проявления человеческой активности. Как утверждает Л.С. Рубинштейн, «...сильное эмоциональное возбуждение создает напряжение, при котором любой повод может вызвать разрядку. Такой разрядкой является импульсивное действие» [197; с. 155].

С.А. Манычев утверждает: что когда мы говорим об эмоциональных отношениях личности в смысле личностной отнесенности человека к миру и связанных с этим переживаниях, то мы обращаемся к миру, в котором живет человек, — это «...мой, внутренний мир. Это мир, наполненный переживаниями, личностными смыслами, ощущением личной причастности, личной отнесенности к чему-либо, «событийности» существования с другими людьми», «соприкосновение с внутренними мирами других людей, как способ открыть себя другим людям, как самовыражение, как «драматургическое действие» [139; с. 165–170].

Вопрос о роли эмоций в творческой деятельности неоднократно возникал при изучении процесса получения нового знания индивидом. Постепенно понимание места эмоций в творческом процессе расширялось. Так, в ряде исследований О.К. Тихомирова и его коллег было показано, что интеллектуальный, творческий процесс невозможен без эмоциональной активации [220]. Ю.Э. Виноградовым было установлено, что состояние эмоциональной активации предшествует словесному формулированию принципов решения задачи [44; с. 108–114]. По словам П. К. Анохина, эмоциональные переживания являются своеобразным «пеленгом», который позволяет сканировать «перспективные области» в пространстве решения задачи [7; с. 339]

Л. С. Выготский считал, что психология творчества опирается, прежде всего, на исследование эмоций. Эмоция обладает способностью подбирать впечатления или образы, которые созвучны тому настроению, которое владеет человеком в данную минуту [47]. Да и многие свидетельства гениев говорят о большой роли в процессе творчества эмоциональных переживаний. Например, многие выдающиеся русские художники (И.И. Левитан, В.Д. Поленов, А.К. Саврасов и др.) говорили о необходимости находиться в состоянии взволнованности во время творческого акта. Французский скульптор О. Роден считал, что прежде, чем копия того, что видит художник, пройдет через его руку, она должна пройти через его сердце. А художник В.В. Верещагин как-то воскликнул: «Больше батальных картин писать не буду — баста! Я слишком близко к сердцу принимаю то, что пишу, выплакиваю (буквально) горе каждого раненого и убитого» [99].

Уже художники XVIII в. подчеркивали, что произведение искусства обязано передавать то эмоциональное состояние, какое было присуще автору в момент его создания. Как писал великий К.Ф.Э.

Бах: «Музыкант никак не может взволновать людей иначе, кроме как будучи сам взволнован. Он обязательно должен уметь сам вызывать в себе те аффекты, которые он хотел бы пробудить у своих слушателей» [3; с. 98.].

И неслучайно К. Роджерс отмечает связь творческой направленности личности с эмпатийностью. Эмпатическое понимание является, с его точки зрения, необходимым условием, способствующим созидательному творчеству [192; с. 74–79]. Эта позиция нашла подтверждение в исследовании Т.А. Барышевой, обнаружившей у младших школьников корреляцию между уровнем развития эмпатии и творческой продуктивностью [15].

По данным Е.Я. Басина, творческие личности обладают признаками высокой эмпатийности: они часто идентифицируют себя с другими личностями и легко меняют роли. Эмпатия, по мнению автора, призвана стирать границы между «Я» творческого субъекта и внешним «Я» объекта творчества [16].

Л.Б. Ермолаева-Томина установила, что общим для всех креативов свойством является эмоциональная лабильность и инверсивность эмоциональных процессов, т. е. быстрый переход от одного полюса эмоционального переживания к противоположному [90].

Н.А. Бердяев (1989), говоря о творчестве, акцентировал внимание не на результате (продукте) творчества, а на кульминации творческого процесса — на состоянии творческого озарения, экстаза [20].

К. Роджерс одним из первых определил, что творческий процесс сопровождаются специфические для творческой деятельности эмоции, которые не дифференцируются ни в одной классификации эмоций в психологии. Эти переживания относятся к сфере высших чувств. Они выражаются в эмоциональном состоянии «открытия» («Вот оно!», «Я открыл!», «Вот то, что я хотел выразить!»). К коррелятам креативности он относит также эстетические и коммуникативные эмоции. В структуре творческого акта «...присутствует и волнующее чувство отъединенности» («Я одинок». «Никто не делал этого раньше». «Я осмелился ступить на территорию, где никто не был») [15; с. 45].

Значительный пласт творческих эмоций составляют эмоции интеллектуальные. Под интеллектуальными эмоциями (чувствами) психологи понимают специфические переживания, возникающие у человека в процессе творческой мыслительной деятельности. Термин «интеллектуальное чувство» возник в первой половине XIX в. в школе И. Гербарта. Однако эти чувства рассматривались представителями данной школы или как особенности ощущений, или как проявление динамики представлений. Поэтому в качестве интеллектуальных чувств они выделяли чувство новизны, контраста, перемены, удивления. Вообще у разных ученых состав интеллектуальных эмо-

ций (чувств) значительно расходится. У Р. Декарта и Спинозы к интеллектуальным чувствам относятся удивление, уверенность и сомнение. А. Бэн (1906) относил к интеллектуальным эмоциям изумление, удивление, новизну, истину и ложность, а также чувство внутренней согласованности и несогласованности.

К.Д. Ушинский ведущим умственным чувством считал «чувство» сходства и различия или «чувство» сравнения. К интеллектуальным чувствам он относил также ожидание, неожиданность, обман, непримиримый контраст, умственное напряжение, умственный успех или неуспех, удивление, сомнение, уверенность [99].

Одним из самых ярких аффективных состояний, связанных с процессом творчества является вдохновение, под которым понимается творческий подъем, прилив творческих сил. Это состояние напряжения и подъема духовных сил, творческого волнения человека. Оно характеризуется повышенной общей активностью человека, сознанием легкости творчества, переживанием «одержимости», эмоционального подъема. Вдохновение способствует творческому воображению, фантазии, так как в сознании легко возникают многочисленные яркие образы, мысли, ассоциации.

Те из гениальных людей, которые наблюдали за собой, утверждают, что под влиянием вдохновения они испытывают какое-то невыразимо приятное лихорадочное состояние, во время которого мысли невольно роятся в их уме и брызжут сами собой, точно искры из горящей головни [133; с. 25].

А. Маслоу пишет: «Человек испытывает вершинное переживание. В этот момент мысль работает четко, быстро, сосредоточенно» [239; с. 44]. А.С. Пушкин восклицал: «Стихи звенят и льются, рифмы дружные, как волны несутся вольной чередой». Все это сопровождается эмоциональным возбуждением, душевным подъемом, близким к эйфории.

«Вдохновение охватывает ум творца, тревожит, преследует разум. Воображение искрится, страсти разгораются. В душе человека чередуются удивление, умиление, возмущение. Без вдохновения истинная мысль или совсем не возникает, или же случайным образом возникшая мысль не создает условий для развития истинной мысли» — писал французский философ XVIII в. Дени Дидро [99].

Итак, эмоции имеют адаптивную функцию, они связаны с потребностями человека, выполняют функции оценки и побуждения, в них представлено соответствие поведения человека и испытываемых им воздействий его основным потребностям, интересам и ценностям. В эмоциях отражено целостное отношение человека к миру, они тесно связаны с центральными личностными образованиями, самосознанием и личностной идентичностью, представляют собой основную мотивационную систему человека, в них представлены

личностные смыслы. Эмоциональность признается ключевым фактором, обуславливающим жизненный успех, более существенным, чем интеллект.

Эмоциональные реакции и эмоциональные состояния человека являются основной формой осознания им своей собственной индивидуальности. Эмоциональная реакция является безошибочным индикатором, указывающим на истинное отношение человека к происходящему, в том числе и к своему собственному когнитивному и поведенческому функционированию. Внутренняя жизнь человека — это, прежде всего, эмоциональная жизнь. При всей той стандартизации, которую общество вносит в образ мыслей и способы действия, эмоциональные реакции остаются сугубо индивидуальными. В двуедином процессе социализации и индивидуализации человек успешно поддерживает свою индивидуальность во многом благодаря своим эмоциональным паттернам. Недаром в самых разных психотерапевтических направлениях первостепенное внимание уделяется именно эмоциональной сфере — чувствам. Осознание человеком своих истинных чувств (а также их выражение) считается непременным условием эффективности психотерапевтического процесса, т. е. обретения человеком целостности и душевного здоровья.

2. Эмоциональные детерминанты детского творчества

Какова же роль эмоций в детском творчестве? Познавая мир предметов, явлений, жизнь человека и животных, ребенок испытывает разные чувства и ко всему выражает свое отношение: радость, грусть, восхищение, возмущение, любовь, ненависть и др. Он эмоционально реагирует на поступки и поведение других людей, а также на свои собственные высказывания и результаты деятельности.

Исследование эмоций и процесса их развития имеют существенное значение для разработки общих проблем онтогенеза человеческой психики, который не может быть сведен только к развитию интеллекта. Все изменения в познавательной деятельности, которые происходят на протяжении детства, необходимо связывать, как справедливо указывал Л.С. Выготский, с глубокими изменениями в мотивационно-эмоциональной сфере личности ребенка.

Изучение генезиса человеческих эмоций имеет весьма важное психолого-педагогическое значение: воспитание предполагает не только обучение детей определенной системе знаний, умений и навыков, но и формирование эмоционального отношения к действительности и людям. Эффективность обучения, в свою очередь, зави-

сит и от того, какие чувства вызывает у ребенка та или иная ситуация, как он переживает свои успехи и неудачи и т. д.

Эмоции воздействуют на все компоненты познания: на ощущение, восприятие, воображение, память и мышление. Эмоциональный фон присутствует в ощущениях, которые могут быть приятны или неприятны. Влияние эмоций сказывается на восприятии — для радостного человека все вокруг приятно, рассерженный замечает в предмете своего гнева лишь то, что усиливает его раздражение.

Хорошее настроение улучшает процесс запоминания. Благодаря эмоциональной памяти долго помнятся пережитые события. Люди, наделенные развитой эмоциональной памятью, могут живо представить и сами чувства, когда-то владевшие ими.

Практически на всех этапах детства происходит важный сдвиг в развитии познания ребёнком окружающего мира. Результаты исследований, В.С. Мухиной, Л.А. Венгер, Л.И. Лисиной, А.В. Запорожца и других, показывают, что отличительной особенностью поведения ребенка, является то, что он действует, не задумываясь, под влиянием возникающих в данный момент чувств и желаний. Эти чувства и желания вызываются, прежде всего, тем, что непосредственно окружает ребенка, попадает ему на глаза. Поэтому его поведение зависит от внешних обстоятельств. Ребёнка очень легко привлечь к чему-нибудь, но так же легко и отвлечь.

Жизнь в человеческом обществе и общественная природа ребенка обуславливают развитие особой формы эмоционального отношения к действительности. Эта особая форма отношения к окружающему миру выражается в чувствах, основой которых, как правило, являются потребности в определенных связях с другими людьми (потребность в общении, в выполнении общественных требований, в оценке другими людьми результатов труда к т. д.). Возникновение чувств находится в тесной связи с духовными (культурными) потребностями.

Практически все исследователи указывают на ведущую роль социальных факторов в эмоциональном развитии ребенка. Этот процесс зависит от специфики общения с близкими людьми и от характера той деятельности, в которую включен ребенок. Направленность развивающейся личности детерминируется расширением эмоционального опыта ребенка, его глубиной и модальностью.

Г.А. Урунтаева, к факторам, формирующим эмоциональную жизнь ребенка, относит: взаимоотношения со взрослыми; общий характер процесса обучения и воспитания; специфику отношений в семье с родителями; отношения с коллективом группы [224; с. 34]. Автор указывает, что дошкольникам свойственна эмоциональная впечатлительность, сензитивность ко всему яркому и необычному.

В основе формирования высших чувств лежат взаимоотношения в семье. Нравственные чувства возникают в ответ на проявление

ние со стороны взрослых любви, доброжелательности, заботы и внимания.

Со временем ребенок сам становится субъектом эмоциональных отношений, транслируя свои чувства и переживания другим людям. Источником нравственных чувств становится практическое усвоение норм поведения в социуме. Как отмечает Л.С. Славина: «...теперь эмоции возникают в ответ на ожидание общественных санкций, важным становится мнение детского сообщества. Нравственные чувства возникают вследствие приобретения опыта подобных переживаний. В этом возрасте нравственные оценки поступков из внешних требований становятся собственными оценками ребенка и включаются в переживание им отношения к определенным поступкам или действиям» [209; с. 19].

Автор отмечает, что наиболее яркие положительные эмоции ребенок испытывает в ситуации сравнения себя с положительным литературным героем, активно ему сопереживая. Такое сравнение он проводит лишь мысленно и с уверенностью, что в подобной ситуации поступил бы так же. Поэтому негативные эмоции в адрес персонажа отсутствуют.

В дошкольном детстве на эмоциональное развитие ребенка оказывает воздействие формирование новых интересов, мотивов и потребностей. Впервые в мотивационной сфере дошкольника начинают фигурировать общественные мотивы, уже не обусловленные достижением сугубо личных целей. Этот процесс сопровождается появлением социальных эмоций и нравственных чувств, отсутствовавших или наблюдавшихся в зачаточном состоянии в ранние периоды детства. Значительные изменения в эмоциональной сфере связываются исследователями с установлением иерархии мотивов. Чувства начинают терять ситуативный характер, становятся более глубокими их смысловое содержание [213].

Важным этапом развития становится появление аффективного предвосхищения, заставляющего ребенка эмоционально воспринимать отдаленные результаты деятельности, ориентироваться на реакцию других людей, соотносить ее со своими поступками. Развиваясь, эмоции ребенка уже связаны не с фактом получения результата, а с возможностью его получения. Деятельность ребенка на ранних этапах развития была ориентирована на получение положительной оценки со стороны взрослого. В дальнейшем он начинает оценивать свое поведение и поступки, предвидя реакцию окружающих.

Постепенно ребенок учится соподчинению своих мотивов, в зависимости от нравственных категорий. Приобретая навыки понимания невербального языка, — отмечает Мухина В.С., — ребенок становится способен к эмпатийному сопереживанию и пониманию другого человека [261].

В последнее время особый интерес для науки представляет проблема «эмоциональной креативности». Причем, все чаще звучит мнение о том, что сама эмоция является творческим актом [258; с. 20–27]. Как отмечает Томас Ноулз, эмоциональная креативность определяется, как развитие эмоциональных синдромов, которые являются новыми, эффективными и аутентичными. Аутентичность эмоциональной реакции понимается как соответствие ее потребностям, ценностям и интересам субъекта [157].

Свидетельством все возрастающего интереса исследователей к человеческим эмоциям является возникновение понятия «эмоциональный интеллект». Общеизвестно, что показатели интеллекта не позволяют прогнозировать жизненный успех; среди факторов, его определяющих, показатель уровня интеллектуального развития не превышает 20%. В настоящее время намного более существенная роль приписывается эмоциям: «Эмоциональная способность — это метаспособность, определяющая, насколько хорошо человек может использовать все свои остальные навыки, включая интеллект» — отмечает Д. Големан [67].

П. Саловей разработал понятие «эмоционального интеллекта», которое охватывает следующие способности: 1) распознавание собственных эмоций, 2) владение эмоциями, 3) самомотивация, 4) понимание эмоций других людей. С понятием «эмоциональный интеллект» тесно связано представление об «эмоциональной грамотности», т. е. целенаправленном повышении социальной и эмоциональной компетентности детей [201; с. 185–211].

Существуют определенные закономерности соотношения эмоциональных состояний с качеством мышления: счастье имеет тенденцию способствовать выполнению познавательной задачи, тогда как несчастье тормозит ее выполнение. Положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные ее уменьшают. Эмоциональная привлекательность цели умножает силы человека, облегчает выполнение решения. Вместе с тем решения, принятые в состоянии эмоционального напряжения, в гневном раздражении, потом не выполняются.

Дж. Леду объясняет физиологические механизмы одно из базовых положений психоанализа: история ранних взаимодействий ребенка со взрослыми представляет собой ряд глубоко запечатленных «эмоциональных уроков». Он считает, что эти «эмоциональные уроки» столь могущественны и трудны для понимания с точки зрения взрослого, именно потому, что самые ранние эмоциональные воспоминания фиксируются еще до того, как ребенок овладел речью. В дальнейшем, когда они воспроизводятся в более поздней жизни, человек не может осмысленно выразить свои собственные реакции. Индивид может испытывать сильные чувства, не имея слов для их описания и воспоминаний об их происхождении [259; с. 37].

Как в науке, так и обыденной жизни хорошо известна ситуация, когда свои истинные чувства человек не осознает. Тот факт, что для выявления истинных чувств необходима специальная работа, указывает на разрыв контакта с собственной индивидуальностью, на невозможность ее осознания и выражения. Причин этому множество. В качестве примера укажем на социальное научение (одни чувства испытывать «хорошо» и «принято», а другие — «плохо» и «не принято»), вытеснение нежелательных эмоций и т. д. Существенной причиной является также интеллектуальный характер европейской культуры, в которой процесс обучения и воспитания сконцентрирован на получении и осознании знаний, тогда как чувства и переживания рассматриваются в основном как объект волевой саморегуляции. Вся система оценок построена на том, что и сколько ребенок знает и правильно ли он себя ведет. Проявление собственных чувств рассматривается как недостаточная воспитанность, более того — свидетельство недостаточного интеллектуального развития.

Осознание собственных эмоциональных реакций и состояний не приходит к ребенку автоматически. Как и все другие аспекты человеческого развития, оно развивается во взаимодействии со взрослым (причем взрослый своим поведением может как способствовать, так и препятствовать этому).

Известно, что развитие ребенка осуществляется во взаимодействии со взрослым. С точки зрения Е.Л. Яковлевой, межличностное общение между ребенком и взрослым выступает в качестве механизма личностного и творческого развития тогда, когда его содержанием являются эмоциональные реакции и состояния ребенка [259].

Автор утверждает, что важным моментом в осознании ребенком собственных эмоциональных реакций и состояний является их называние взрослым, т. к. вербализация является важнейшим инструментом осознания. Однако, называние может, как адекватно отражать состояние ребенка — и тогда оно способствует осознанию ребенком собственных эмоциональных переживаний, способствуя тем самым индивидуализации развития, так и неадекватно отражать его, тем самым препятствуя осознанию ребенком своих эмоциональных переживаний и блокируя развитие индивидуальности [259].

Средства выражения индивидуальности — это то, что позволяет выразить свое эмоциональное состояние, т. е. экспрессивные средства. Поскольку это средства выражения своей индивидуальности другому и для другого, то они по своей природе коммуникативны, а, как известно, все человеческие коммуникативные средства культурно обусловлены. Ребенок обучается владению ими в ходе онтогенетического развития. В роли носителя коммуникативных и эмоциональных форм выступает взрослый. Значит, способам выражения собственных эмоциональных состояний необходимо обучаться, и это

обучение может быть более или менее успешным. Взрослый предоставляет ребенку образцы способов эмоционального самовыражения, однако успешность этого обучения зависит от той степени принятия и поддержки, которую взрослый оказывает по отношению к попыткам ребенка использовать эти средства для выражения своих эмоциональных состояний.

Таким образом, основным условием осознания и проявления ребенком своей индивидуальности является называние, принятие и поддержка взрослым его эмоциональных проявлений. Следовательно, роль взрослого в развитии творческого потенциала ребенка заключается в обеспечении его эмоционального самовыражения.

Особая роль в развитии личности принадлежит эмоциям в различных видах искусства. В процессе творческой деятельности ребенок испытывает различные переживания. Как отмечают ученые (Л.С. Рубинштейн, П.М. Якобсон, И. Я. Лернер, В. С. Кузин), они возникают в том случае, если деятельность малыша, ее содержание отвечают его потребностям (или, опираясь на имеющиеся потребности, вызывают другие, относящиеся к предмету деятельности).

Творческая деятельность вызывает у ребенка-дошкольника и младшего школьника массу положительных эмоций, потому что соответствует его желанию действовать и действовать продуктивно, а также удовлетворяет потребность в получении впечатления от окружающей жизни. Занимаясь рисованием, лепкой, аппликацией, ребенок не только активно и самостоятельно действует, но и создает оригинальные продукты своего творчества. Сопровождающие данный процесс эмоции относятся, как к самому творческому акту, так и к его результатам.

Другой важнейшей потребностью в детском возрасте является познавательная потребность. Как известно, искусство является специфической формой познания. Следовательно, занимаясь творческой деятельностью, ребенок познает жизнь в разных ее проявлениях. Благодаря этому происходит усвоение общественно-исторического опыта, накопленного человечеством в художественной сфере, что влечет за собой дальнейшее психическое развитие. Поэтому овладение навыками и умениями в различных видах творческой деятельности также способствует удовлетворению потребности ребенка в познании, в понимании действительности [250].

К. С. Станиславский (1953) говорил, что из всех трех психических сфер человека — ума, воли и чувств — последнее является самым «трудновоспитуемым ребенком». Расширение и развитие ума осуществляется гораздо легче, чем развитие и расширение эмоциональной сферы. «Чувство, — отмечал Станиславский, — можно культивировать, подчинять воле, умно использовать, но оно очень туго растет. Альтернатива «есть или нет» более всего относится к нему. Поэтому

оно для актера дороже всего». Учащиеся с подвижными эмоциями, способностью глубоко переживать — это золотой фонд театральной школы. Их развитие идет быстро». В то же время Станиславский сетовал на то, что слишком много рассудочных актеров и сценических работ, идущих от ума [214; с. 44].

Творческая деятельность влечет за собой развитие знаковой функции сознания, моделируя действительность, расширяет границы ее познания. В результате чего формируется умение создавать и воплощать замыслы.

Дядинчук Т.Г. отмечает ведущую роль эмоциональной сферы в становлении личности ребенка. Именно с этой особенностью психики ребенка, — утверждает автор, — связана высокая степень воздействия эмоций на творческую деятельность. Результаты исследований автора доказали, что познание ребенком окружающей действительности происходит через эмоционально-эстетическое переживание, т. к. дети от рождения обладают возможностями художественного восприятия мира и склонны видеть чувствами (красивое — некрасивое — поэтому нравится или не нравится) [250].

Как пишет А.С.Запорожец: «Детство — очень важный период в жизни человека. Именно в это время каждый ребенок представляет собой маленького исследователя, открывающего для себя незнакомый и удивительный окружающий мир. Чем разнообразнее деятельность ребенка, тем успешнее идет его разностороннее развитие, реализуются потенциальные возможности. Вот почему одним из наиболее близких и доступных видов деятельности детей является изобразительная, художественно-творческая деятельность».

Копируя окружающий мир, дети изучают его. Ребенок одобряет прекрасное и доброе, осуждает безобразное и злое в жизни, в искусстве, в литературе. Н.А. Ветлугина отмечает: «Нельзя научить ребенка правде, добру без формирования у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав у него эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в людях» [.40; с. 22].

Многие ученые по праву считают детский рисунок «королевским путем» познания мира ребенка, отражающий окружающую действительность и его индивидуальность [259; с. 20–27].

Таким образом, в становлении личности ребенка ведущую роль играет эмоциональная сфера. Следовательно, данная особенность психики ребенка, обуславливает высокую степень воздействия эмоций на его творческую деятельность.



ТВОРЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ПРОДУКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ

Тема 3.1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

1. Направления и методы исследований творческой личности
2. Психологические особенности и поведенческие характеристики творцов

1. Направления и методы исследования творческой личности

Являясь по природе своей культурно-историческим феноменом, творческий процесс всегда был обусловлен личностными и психофизиологическими особенностями самого творца. Личностные особенности творческого человека являются предметом научных изысканий на протяжении уже нескольких столетий. В результате ученые выделили достаточно большой спектр таких особенностей, к которым отнесли: особое продуктивное воображение, интуицию и бессознательные процессы психики; наличие у субъекта творчества знаний, умений и специфических мотивов. Кроме того, важнейшую роль в становлении творческого потенциала исследователи видят в наличии потребности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей. Творчество так же предполагает специфическую работу мышления, сопровождаемую эмоциями и волей. Важно отметить, что творчество не сводится к простой сумме данных феноменов, а является синтетическим продуктом их совместной работы.

В учебнике В.И. Петрушина «Музыкальная психология» мы находим следующие строки: «Изучая особенности личности мастеров искусства, — будь то музыкант, актер, артист балета или художник, —

нельзя не заметить, что они все необъяснимым образом группируются вокруг пяти «Т». Это — Талант, Творчество, Трудолюбие, Терпение, Требовательность. Как правило, большинство выдающихся мастеров обладают не только выдающимися специальными способностями, но и целым рядом других, которые говорят о разносторонности их дарования» [172; с. 170].

Изучение качеств творческой личности в истории современной психологии связано со всесторонним анализом биографий, автобиографий, мемуаров и других литературных произведений художников, ученых, изобретателей. Благодаря результатам подобного анализа исследователям удалось выделить наиболее яркие признаки творческой личности, отражающие особенности перцепции, интеллекта, характера и мотивации деятельности.

К числу перцептивных особенностей творческих личностей Я.А. Пономарев относит: необыкновенную напряженность внимания, огромную впечатлительность и восприимчивость. Среди интеллектуальных признаков автором выделяются: интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний. В числе характерологических особенностей Пономарев называет: уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность [179].

Практически все исследователи сходятся во мнении о специфичности мотивации творческой деятельности, усматривая ее в том, что творец находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе, в непреодолимом стремлении к созиданию нового, оригинального, захватывающего «продукта».

В современной науке осуществлено достаточно большое количество исследований, посвященных дифференциации творческих особенностей личности в зависимости и от вида творчества. Согласно П. К. Энгельмейеру, технический гений проявляется в способности интуитивного схватывания идеи изобретения: «...для ее разработки достаточно таланта; для конструктивного выполнения — прилежания» [251].

Известны исследования В.И. Киреенко, предметом которых явились способности к изобразительной деятельности (1959). Он выделил такие их компоненты, как способность точной оценки пропорций, способность оценки «светлотных» отношений, способность точного определения «на глаз» вертикали и горизонтали. Автором доказано, что «...индивидуальные различия в отношении данной деятельности необходимо искать, прежде всего, в процессе зрительного восприятия и возникающих на его основе зрительных представлений» [11; с. 45].

З.Н. Новлянская, рассматривая предпосылки к развитию литературных способностей, видит их во впечатлительности, творческом

воображении, в особенностях словарного запаса и в легкости образования словесных ассоциаций [125]. В.Т. Ражников посвятил свое исследование дирижерским способностям. Он делит эти способности на две группы: чисто музыкальные и специфически дирижерские: умение управлять коллективом оркестра, способность «заражать» своей интерпретацией, своим замыслом прочтения музыкального произведения, способность организовать и направить течение процесса коллективного музыкального исполнения. Основа этих способностей — психологическая связь дирижера с коллективом.

Исследования данной проблемы за рубежом осуществляется преимущественно методом тестов. Однако, результаты подобных исследований, (да и сам диагностический процесс) не раз подвергался обоснованной критике. Сомнения оппонентов связаны с недостаточной корректностью выбора факторов, по которым ведутся обследования. Отмечается, что спектр избранных факторов не достаточно адекватно отражает подлинную природу творческих способностей, структуру творческой личности. Выбор таких факторов до сих пор весьма мало обоснован.

Таким образом, обобщая данные, полученные описанными выше способами можно достаточно подробно представить психологический портрет творца, характеризующийся множеством взаимосвязанных параметров, о которых мы поговорим далее.

2. Психологические особенности и поведенческие характеристики творцов

А.И. Савенков не раз подчеркивал, что творческие личности отличаются большим любопытством в исследованиях окружающего мира и не терпят никаких ограничений или запретов. Большинству из них свойственна огромная заинтересованность во всем том, что происходит вокруг. Этот интерес сопровождается неустанным самообразованием, присущим великим людям внутренним стремлением к совершенству. Молодой Лист пишет своему другу в письме: «Вот уже 15 дней мой ум и мои пальцы работают как проклятые. Гомер, Библия, Платон, Локк, Байрон, Гюго, Ламартин, Шатобриан, Бетховен, Бах, Гуммель, Моцарт, Вебер — все вокруг меня. Я изучаю их, размышляю над ними, глотаю их с увлечением... Ах! Если не сойду с ума, ты найдешь во мне опять художника» [30; с. 9].

«Меня волнует все, что происходит на белом свете, — политика, литература, люди, — писал о себе Р. Шуман, — обо всем этом я раздумываю на свой лад, и затем все это просится наружу, ищет своего выражения в музыке» (цит. по: 91; с. 210–211).

Универсализм великих людей, их стремление охватить как можно больший круг явлений в своем творчестве — достаточно распространенное явление. Биографы И.С. Баха (И.Н. Форкель, Ф. Вольфрум, А. Швейцер) всегда подчеркивали это качество, указывая на то, что великий музыкант был и исполнителем и композитором, и изобретателем и мастером, сведущим в законах акустики. Великий Бах конструировал инструменты, досконально знал технику строительства органов и т. д. [229; 244].

В подтверждение вышесказанному мы приводим афоризм немецкого философа Лихтенберга: «Человек, изучающий химию и только химию, и саму химию знает плохо». С этим афоризмом перекликается высказывание немецкого дирижера Бруно Вальтера: «Только музыкант — это всего лишь полумузыкант» [184; с. 58].

Жадность к жизненным впечатлениям у творческих людей всегда выражается в стремлении все увидеть, почувствовать и понять, вскрыть то, что находится за внешней оболочкой явления. Вот как великолепно сказал об этом Б.Пастернак:

Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины.
Все время схватывая нить
Судеб, событий,
Жить, думать, чувствовать, любить
Свершать открытья [168].

В гениальных строках раскрываются важнейшие характеристики творческой личности самого литератора.

Еще одной важнейшей характеристикой творцов в сфере искусства является способность доходить до максимума своих чувств, испытывать запредельные эмоциональные переживания. «В чьей душе, — говорил выдающийся итальянский пианист и композитор Ф. Бузони, — жизнь не оставила следа, тот не овладеет языком искусства» [цит. по: 115; с. 3]. Достигается этот эффект огромным напряжением всех душевных, а порой и физических сил.

Ученые утверждают, что у одаренных, талантливых людей значительно повышены биохимическая и электрическая активность мозга. Творцы стимулируют себя тем, что «переваривают» огром-

ное количество информации и всегда этим заняты. В исследованиях Е.П. Ильина мы находим психологическую «формулу гения»:

$$\begin{aligned} \text{гений} = & (\text{высокий интеллект} + \\ & + \text{еще более высокая креативность}) \times \\ & \times \text{активность психики} [99]. \end{aligned}$$

Легко заметить, что креативность преобладает над интеллектом, в то же время активность бессознательного преобладает над сознанием. Воздействие данных составляющих может приводить к гиперактивности головного мозга, что в сочетании с креативностью и интеллектом дает феномен гениальности. В то же время, подобная результативность мозга на прямую связана с изменением состояния сознания, психическим перенапряжением и истощением, что в свою очередь приводит к нарушениям психической регуляции и поведения. Талант, креативность — это не только большой дар, но и...

Согласно исследованиям, которые приведены в известной монографии Глена Вильсона «Психология артистической деятельности», многие выдающиеся композиторы страдали маниакально-депрессивным психозом. Во многих произведениях переданы и буквально отражены перепады настроения, пограничные состояния художников, их внутренний душевный конфликт [43]. Психолог Джеймисон установил, что 63 % драматургов проходили курс лечения от психического заболевания и депрессий. А 50 % поэтов проходили такой же курс от маниакально-депрессивного психоза, т. е. каждый второй поэт страдал той или иной формой мании величия и маниакально-депрессивного психоза. С точки зрения психиатрии все они больные люди. С человеческой точки зрения все они гении [99].

Большая эмоциональная нагруженность художника жизненными впечатлениями приводит к тому, что в его сознании рождается масса художественных образов, которые с необходимостью требуют своего выражения в красках, звуках, рифмах стиха, движениях танца. «Предназначение себя к карьере артиста, — говорил К.С. Станиславский, — это, прежде всего, раскрытие своего сердца для самого широкого восприятия жизни» [214; с. 9]. Служителю муз становится буквально необходимо творить, отдаваясь этому процессу без остатка.

В письмах Д.Д. Шостаковича к писательнице Мариэтте Шагинян мы находим строки, в которых великий музыкант описывает один из периодов своей жизни: «В последнее время не работаю, это мучительно. У меня, когда я не работаю, непрерывно болит голова, вот и сейчас болит. Это не значит, что ничего не делаю, наоборот — очень много делаю, читаю множество рукописей, должен давать на все ответы, но это — не то, что мне надо. Не пишу музыку» [242; с. 199].

Кризисное состояние развивалось и у многих других художников, в частности у Чайковского, Толстого, Левитана, Врубеля, когда они находились вне творческого состояния. «Потребность писать кипит во мне и терзает меня, как мука, от которой я должен освободиться», — говорил английский поэт Байрон (цит. по 96; с. 73–74).

Особым образом следует отметить уникальную память творцов. К ее характеристикам можно отнести: избирательность, долговременность и оперативность. По воспоминаниям современников,

юный Моцарт, прослушав в Ватикане всего два раза сложное хоровое сочинение («Мизерере» итальянского композитора Грегорио Аллегри), через два дня вручил написанную по памяти рукопись этого произведения главе Римской католической церкви.

Знаменитый итальянский дирижер Артуро Тосканини почти весь свой репертуар дирижировал наизусть. При этом он помнил произведения, выученные им несколько десятков лет назад. Ференц Лист мог выучить сложное произведение по пути на концерт, сидя в дилижансе и внимательно изучая это произведение глазами. Подобных примеров можно было бы привести еще множество. Главный показатель гениальной памяти — это способность добиваться наивысших результатов за короткий отрезок времени и затем долго сохранять в сознании однажды уже достигнутый результат, воспроизводя его, когда надо, во всем блеске и совершенстве.

Гениальные люди всегда болезненно чувствительны. У них наблюдаются резкие спады и подъемы активности. Они гиперчувствительны к социальному поощрению и наказанию и т. д.

В сфере психосоциального развития творческим людям свойственно очень развитое чувство справедливости, что влияет на установление ими достаточно высоких требований к себе и окружающим.

При таких существенных различиях с обычным окружением они очень часто пытаются защитить себя через хорошо развитое чувство юмора, игру слов, несообразности, веселые жизненные коллизии, которые многие просто не замечают. Это своеобразная защита тонкой психики креативных людей.

Цену своей неординарности талантливые люди познают на собственном опыте, чаще с горечью, чем с удовлетворением. В коллективе от них требуют быть как все, усредняют, а они уходят в себя, скрывают свои способности и возможности.

Творческая личность в основе своей чужда конформизму. Именно независимость суждений позволяет ей исследовать пути, на которые из боязни показаться смешными не осмеливаются вступить остальные люди. Творческий человек с трудом входит в жизнь социальной группы, хотя он и открыт для окружающих и пользуется определенной популярностью. Он принимает общепринятые ценности только в том случае, если они совпадают с его собственными. В то же время он мало догматичен, и его представления о жизни и обществе, а также о смысле собственных поступков могут быть весьма неоднозначными. Нестандартность подхода к решению проблемы, необычайность, «дикость» суждения как раз отличает творческую личность.

Для людей талантливых, с выдающимися способностями почти всегда характерна модель поведения со стремлением преуспеть. Это стремление рождается задолго до первых трудовых дней, оно формируется в семье, поддерживается родителями, которые сравнительно несложно выявляют еще в раннем детстве особые способности своих детей. Они стараются развить и поддержать эти способности, а зачастую даже восторгаются ими.

Обратным результатом — следствием этого процесса вкупе с болезненной впечатлительностью — **может стать непомерное тщеславие**. Р.М. Гарифуллин считает, что гении представляют большое сходство с мноманьяками, страдающие горделивым помешательством. «Человек — самое тщеславное животное, а поэт — самый тщеславный из людей», — писал Гейне, подразумевая, конечно, и самого себя. В другом письме он говорит: «Не забывайте, что я — поэт и потому думаю, что должен бросить все свои дела и заняться чтением стихов». Шопенгауэр приходил в ярость и отказывался платить по счетам, если его фамилия была написана через два «п» [54; с. 45–49].

В то же время, мы находим множество примеров незначимости для великих похвалы со стороны публики и критики, если они только сами осознавали совершенство и законченность своих произведений. Однако чаще всего те, кто шли непроторенными путями в искусстве, страдали не столько от огня беспощадной критики, сколько от чувства собственной неудовлетворенности своими творениями. Недостигаемый идеал совершенства всю жизнь преследовал их, заставляя не останавливаться на достигнутом. Умиравший Бетховен говорил, что находится только на пороге знания того, как надо писать музыку. Шаляпин, уже завоевавший мировое признание, писал: «К цели я не переставал двигаться всю жизнь, и очень искренне думаю, что она так же далека от меня теперь, как была тогда. Пути совершенства, как пути к звездам, — они измеряются далями, человеческому уму недостижимыми» [99].

Из всего вышесказанного мы можем заключить, что большие мастера имели заниженный уровень самооценки, так как их требовательность к себе превышала их оценку своих успехов. Некоторые исследователи говорят об имевшемся у больших артистов «комплексе неполноценности», который проистекал из их стремления не только добиться предельного совершенства в создаваемом и исполняемом, но и преодолеть несовершенство своих природных данных.

По мнению Стендаля, отличительной чертой творческого процесса человека одаренного является: «...огромное удовольствие от самого процесса творчества, которое, бесспорно, относится к числу наивысших наслаждений, доступных человеку». Подлинного гения, по мысли Стендаля, отличает то, что он может испытывать глубокое наслаждение в самом процессе творчества и продолжает работать не смотря на все преграды [147; с. 24–25].

«Если я был счастлив когда-нибудь, — пишет Ф.М. Достоевский, то это даже не во время первых упоительных минут моего успеха, а тогда, когда еще я не читал и не показывал никому моей рукописи: в те долгие ночи, среди восторженных надежд и мечтаний и страстной любви к труду; когда я сжился с моей фантазией, с лицами, которых сам создал, как с родными, как будто с действительно существующими; любил их, радовался и печалился с ними, а подчас даже и плакал самыми искренними слезами над незатейливым горем моим» [83].

Аналогичные состояния переживал П.И. Чайковский, создавая «Евгения Онегина»: «Я работал с неописуемым увлечением и наслаждением, мало заботясь о том, есть ли движение, эффекты и т.д.». И далее: «Если была когда-нибудь написана музыка с искренним увлечением, с любовью к сюжету и к действующим лицам оно, то это музыка к «Онегину». Я таял и трепетал от невыразимого наслаждения, когда писал ее» [241; с. 23].

Таким образом, основная мотивация творческого труда лежит не в сфере достижения результата, хотя это и важно само по себе, а в сфере непосредственного созидания, в самом процессе творчества.

Из вышесказанного вытекает следующая психологическая характеристика творцов, относящаяся к волевой сфере их личности. «Всё в искусстве построено на труде», — говорил К.С. Станиславский. Это одна из аксиом творческого труда, не требующая доказательств [214].

По свидетельству современников, близко знавших Ф.И. Шаляпина (Исай Дворицин, В.В. Андреев и др.), певец, бывало, проводил за работой дни и ночи, ложась спать только поутру, когда город начинал уже трудовой день. «Я решительно и сурово изгнал из моего рабочего обихода тлетворное русское «авось» и полагался только на сознательное творческое усиление — говорил он. — Я вооб-

ще не верю в одну спасительную силу таланта, без упорной работы. Выдохнется без нее самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дороги через пески. Не помню, кто сказал: «гений — это прилежание». Явная гипербола, конечно. Куда как прилежен был Сальери, ведь вот даже музыку он разъял как труп, а «Реквием» все-таки написал не он, а Моцарт. Но в этой гиперболе есть большая правда. Я уверен, что Моцарт, казавшийся Сальери «гулякой праздным», в действительности был чрезвычайно прилежен в музыке и над своим гениальным даром много работал» [243; с. 285].

Отличаются гении и уникальным терпением. П.И. Чайковский в письмах к Н.Ф. фон-Мекк писал: «Нет никакого сомнения, что даже величайшие музыкальные гении работали иногда не согреты вдохновением. Это такой гость, который не всегда является на первый зов. Между тем, работать нужно всегда, и настоящий честный артист не может сидеть, сложа руки, под предлогом, что он не расположен» [241; с. 235–236]. Требовательность к себе больших творцов не знала границ. По воспоминаниям Жорж Санд, Ф. Шопен неделями бился над отдельными пассажами в своих сочинениях, рыдая как ребенок оттого, что у него не получается задуманное.

Большие артисты отличаются от обычных людей еще и тем, что могут преодолевать огромные препятствия, которые, словно кислород в доменных печах, разжигают и увеличивают силу их дарования. Первоклассными виртуозами стали пианисты В.В.Тиманова, А.Н. Есипова, Л. Годовский, наделенные от природы маленькими руками; два других известных пианиста — Геза Зичи и Пауль Витгенштейн были однорукими; ампутация ноги не прекратила сценической деятельности Сары Бернар; человек со слабым голосом и крупнейшими дефектами произношения — Демосфен — стал великим оратором, слепые становятся скульпторами — Ольга Скороходова, Лина По [115; с. 84–85].

Н. В. Гончаренко считает, что творчество — это тяжкий крест, который не дает творцу вести нормальный, правильный образ жизни. Гений забывает об отдыхе, сознательно лишает себя сна, пытается удлинить время творчества, боится прервать нить размышлений, удачный ход работы, потерять где-то слабо мерцающий впереди возжеланный идеал совершенства. Автор указывает на последствия подобного образа жизни: «Вследствие этого — переутомление, бессонница, усугубляющие и до того состояние крайнего возбуждения, напряжения всех физических и духовных сил. Это состояние, когда воспаленный, неукротимый дух пытается вести за собой теряющую последние силы плоть, длится тем дольше, чем сложнее творческая задача» [68]. Но человек не способен полноценно работать, испытывая запредельную усталость и, в конце концов, сон берет свое и валит

с ног. А слишком возбужденный мозг продолжает свою работу, но уже без вторжения отвлекающих факторов или сомнений, и мысль более прямым путем движется к цели. «Мой мозг работает, когда я сплю», — говорил Бальзак [68; с. 12].

Впечатлительность, непрактичность, импульсивность нередко приводят их к тяжелым жизненным коллизиям, рождающим в их душах горечь, разочарование и уныние. Однако талант больших художников эти отрицательные эмоции превращает в пьянящее вино поэзии и красоты. Изучая историю жизни музыкантов разных эпох, Р. Роллан приходит к выводу:

«Чем больше вникаешь в историю великих художников, тем больше поражаешься обилию горя, наполнявшего их жизнь» [195; с. 176].

Все эти странности, необычные способности, уникальные личностные характеристики могут привести человека нетворческого, обычного к мысли о ненормальности гениев. Но тут встает вопрос о критериях этой нормы. Кто решил, что такое нормальный человек? Выдающийся философ и психиатр Мишель Фуко показал в своих исследованиях, что именно психиатрия открыла феномен ненормальных людей. Раньше они были кем угодно, но ненормальными их не считали. Кто-то может сказать, что все гении во благо великого искусства жертвуют своим психическим здоровьем. Возможно это так. А может быть они нормальнее всех нас? А может быть — именно в этих людях воплощается замысел Творца. Может быть именно таким и должен быть Человек Разумный.

Тема 3.2. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

1. Социальные и интимно-брачные детерминанты формирования творческой личности.
2. Типы творцов и стили творческой деятельности.

1. Социальные и интимно-брачные детерминанты формирования творческой личности

На протяжении уже нескольких столетий актуальным для научного сообщества остается вопрос о взаимозависимости двух процессов: влияния социальной среды на развития творческой личности и воздействия творческого интеллекта на создание среды, сензитивной к творческим проявлениям гениальности.

Данная дилемма многократно рассматривалась в русле различных философских направлений. Интересные идеи мы находим у С.Л. Франка, справедливо указывающего на два подхода к проблеме индивида и общества: сингуляризм («социальный атомизм») и универсализм. Сингуляризм рассматривает человека, его творческое начало как основу, базу, из которой «произрастают» все установки и характеристики общества. Представителями подобной точки зрения, в той или иной мере, являлись Т. Гоббс, Эпикур, Г. Зиммель, Г. Тард и другие. Представители универсализма всецело отдают пальму первенства обществу и социальной среде, которая создает и поддерживает личность творца. Подобная точка зрения не раз высказывалась Аристотелем, Г.В.Ф. Гегелем, И. Кантом, Э. Дюркгеймом и др философами [227; с. 45].

Проводя анализ данных подходов, сам С.Л. Франк указывал на их неточность и заявлял буквально следующее: «Общество есть... подлинная целостная реальность, а не производное объединение отдельных индивидов, более того, она есть единственная реальность, в которой нам конкретно дан человек» [227; с. 38].

Анализ идей современных отечественных философов показал достаточно большой разброс мнений и позиций по данной проблеме. Вопрос взаимоотношений социальной среды и личности творца рассматривался в исследованиях Г.С. Батищева, В.Ф. Беркова, В.Д. Губина, А.Л. Никифорова и другие. Г.С. Батищев видит в творчестве «креативное деяние», которое невозможно без единения социальной среды и личности творца. «Креативное отношение есть отношение субъ-

екта к миру как к миру проблем-загадок, а главное — такое отношение, в которое он вступает не только своими допороговыми содержаниями и достояниями, но также и запороговыми. А это возможно только благодаря тому, что креативность отнюдь не «монологична», не моносубъектна, как бы социально и исторически ни был опосредован сам субъект, но по сути своей междусубъектна» [152; с. 29].

Мы поддерживаем данную позицию и будем рассматривать взаимное влияние творца и социальной среды в их единстве и нерасторжимой связи. На наш взгляд противопоставление данных процессов приводит к односторонности позиции, мешая рассмотреть всю сложность и многогранность данного феномена.

Внешним, но очень важным кругом социального окружения творца во все времена была и остается его аудитория, связь с которой является насущной задачей для большинства представителей искусства. Видные представители различных направлений в искусстве не раз указывали на низкую, на их взгляд, удовлетворенность взаимодействием с реальными «потребителями» их произведений. Но поверхностные, внешние контакты творца с аудиторией не способны предоставить художнику весь спектр и глубину знаний о личностях своих почитателей, о тех людях, для которых он творит. Часть информации приходит к автору в виде писем и отзывов в информационных сетях и на выставках. Следует отметить недостаточную объективность подобной информации, т. к. ее источником является меньшая и не редко крайне настроенная часть аудитории.

Автор, со своей стороны, идет навстречу зрителю и делает все, чтобы диалог состоялся. В его сознании или сверхсознании всегда представлен тот идеальный зритель, слушатель или читатель, который воспримет порождаемые образы, когда они отделяются от своего творца и начинают самостоятельную жизнь. Во время создания художественного произведения автор, осознанно или неосознанно, ведет внутренний диалог со своим идеальным зрителем. Зритель, как партнер автора по диалогу, вживаясь в созданные образы и хитросплетения сюжета, сотворчески восстанавливает и оживляет авторский замысел. Диалог аудитории с автором представляет собой заочный процесс, в котором автор скрыт за образами своих персонажей. Он лично не предстает перед зрителем, за него «говорит» выразительная форма произведения. В этой ситуации художнику важно помнить, по А. Ухтомскому, что следует преодолевать свой эгоцентризм, вырабатывая «доминанту на другом», на собеседнике — тогда диалог с ним станет реальностью.

По отзывам многих выдающихся личностей, благодатной почвой для творческого и личностного роста является их непосредственное окружение. В этой связи многие представители искусства подчеркивают важнейшую роль наставников и талантливой художествен-

ной среды. Ярким примером является жизнь и творчество Ф.И. Шляпина, который в своих воспоминаниях писал о выдающейся роли в творческом становлении своих учителей и круга общения. По отзывам современников, Федор Иванович поддерживал широчайший спектр знакомств с выдающимися людьми своего времени.

Ярко одаренный, жадный до новых знаний, неутомимый в работе Балакирев становится для с Ц.А. Кюи, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, а позднее и для А.П. Бородина истинным наставником, другом и лидером. Балакирев, почувствовав их одаренность, близость взглядов и устремлений, объединил этих молодых талантливых людей в музыкальный коллектив, навсегда вошедший в историю русской и мировой музыки.

Христиан Вольф одним из первых разглядел в Ломоносове настоящий талант и стал уделять ему больше внимания, чем другим русским ученикам. В своих отчётах он называл Ломоносова «самой светлой головой» и «молодым человеком с прекрасными способностями», который сделал особенные успехи в науках. На протяжении трёх лет Вольф, с присущей немцам педантичностью, развивал природный талант юноши: учил его сосредотачиваться на самом важном и систематизировать собственные знания. И в результате воспитал не только настоящего учёного, но и тактичного человека (спустя годы Ломоносов понял, что его взгляды вошли в противоречие с тезисами Вольфа, и на протяжении нескольких лет не решался публиковать результаты некоторых своих наблюдений). Ломоносова же восхищала не только энциклопедическая образованность своего учителя, но и его доброе отношение к другим. Вольф помогал русским ученикам, оказавшимся в чужой стране расплачиваться с кредиторами, в числе которых были портные, учителя танцев и фехтования, башмачники и книгопродавцы. Есть легенда, что в день отъезда русских студентов Вольф пригласил к себе всех их кредиторов и на глазах у изумлённых учеников расплатился с их долгами, что до слёз растрогало Ломоносова [135].

Еще недостаточно изучен такой фактор, оказывающий влияние на становление личности художника, как его ближайшее, родственно-интимное окружение художника. В результате анализ библиографических материалов нам удалось выявить значение брачно-семейного статуса в формировании личности художника и его творчестве. Это дало возможность установить тесную взаимосвязь между брачно-семейным статусом представителей искусства и особенностями их творческого пути. Мы выделили несколько типов интимно-брачных отношений великих творцов.

Во-первых — это браки, в которых супруги были профессионально связаны друг с другом. История и биографии творцов доказывают, что более удачно складываются браки, где муж выполняет

роль лидера, а жена — его преданного помощника (семья Достоевских и Толстых).

По мнению Л.Н. Толстого, главным институтом человеческой жизни является не государство или церковь, а именно семья. В самом начале творческой деятельности Толстого поглощают мысли о семье. В период счастливой семейной жизни (1860-е годы), создавшей стабильную атмосферу, духовно-физический баланс и ставшей источником поэтического вдохновения, были написаны два величайших произведения писателя: «Война и мир» и «Анна Каренина». Но если в «Войне и мире» Толстой твёрдо отстаивает ценность семейной жизни, будучи убеждённым в верности идеала, то в «Анне Карениной» он уже выражает сомнения по поводу его достижимости. Когда же отношения в его личной семейной жизни стали более сложными, гений не раз упоминает о семье, как об обузе, мешающей свободному полету его творчества.

Если более пристально взглянуть на взаимоотношения Льва Николаевича и Софьи Андреевны, то можно увидеть, что они были далеко не идеальны. Не смотря на достаточно большой стаж брака и крепкую семью, создается впечатление, что Толстой тяготится ими, видит в этих отношениях не подспорье, а скорее оковы и рутину. Интересно следующее высказывание гения:

«Главная причина семейных несчастий та, что люди воспитаны в мысли, что брак дает счастье. К браку приманивает половое влечение, принимающее вид обещания, надежды на счастье, которое поддерживает общественное мнение и литература, но брак есть не только не счастье, но всегда страдание, которым человек платится за удовлетворение полового желания, страдание в виде неволи, рабства, пресыщения, отвращения, всякого рода духовных и физических пороков супруга, которые надо нести, — злоба, глупость, лживость, тщеславие, пьянство, лень, скупость, корыстолюбие, разврат — все пороки, которые нести особенно трудно не в себе, в другом, а страдать от них, как от своих, и такие же пороки физические, безобразно, нечистоплотность, вонь, раны, сумашествие... и пр., которые еще труднее переносить не в себе». (Дневник (29 ноября 1851 года) [217; с. 45].

Ф.М. Достоевский, который был счастлив во втором браке, восклицал: «Семья ведь тоже создается, а не дается готовою, и никаких прав, и никаких обязанностей не дается тут готовыми, а все они сами собою, одно из другого вытекают. Тогда только это

и крепко, тогда только это и свято. Созидается же семья неустанным трудом любви» [83; с. 365].

Широко известны браки представителей разных видов искусства, которые увлечены своим творчеством, без отношений «лидер — помощник». По свидетельствам современников и самих гениев, подобные браки редко оказываются удачными (Жорж Санд и Шопен, Чехов — Книппер, Блок — Менделеева).

«Если какая-то женщина и могла внушить ему полное доверие, то это была я, а он этого никогда не понимал... Я знаю, что многие люди меня обвиняют, — одни за то, что я его измотала необузданностью своих чувств, другие за то, что я привожу его в отчаяние своими дурачествами...», — писала **Жорж Санд** другу Шопена, Альберу Гржимале [99]. Этот союз на пике своего расцвета принес богатые плоды. Жорж Санд пишет роман «Консуэло» с главной героиней певицей, а Шопен помогает любимой как музыкальный консультант.

Но, продлившееся восемь лет счастье постепенно ускользает от влюбленных и они расстаются, хотя всю последующую жизнь Шопен продолжал любить писательницу. У неё же остались о нём прохладные воспоминания. В романе **Жорж Санд** «Лукреция Флориани» современники усмотрели явные ссылки на отношения писательницы и композитора. Причем Шопен предстает в этом романе в образе Кароля, очаровательного эгоиста, ставшего причиной гибели главной героини. Сам **Фредерик Шопен** всегда отказывался узнавать себя в этом герое.

Следующий тип отношений характерен для творцов, не вступающих в брак, а всеми силами уклоняющихся от него. Имеются свидетельства, что Гете не вступал в брак, т. к. считал, что семья не желательна повлияет на его талант. Рафаэль не хотел терять свободу, Гейне не верил женщина из-за обманувшей его любимой девушки в молодости. Этот перечень можно продолжать достаточно долго (Свифт, Вольтер, Бальзак, Бетховен и др.).

Н.В. Гончаренко, сравнивая гениев с сумасшедшими, восклицает: «О гениальных людях можно сказать, что они всю жизнь остаются одинокими, холодными, равнодушными к обязанностям семьянина и члена общества. Микеланджело постоянно говорил, что его искусство заменяет ему жену. Гёте, Гейне, Байрон, Ньютон хотя и не говорили это, но своими поступками доказывали ещё нечто худшее» [61; с. 211].

Третьей разновидностью являются кратковременные серийные браки, союзы и увлечения (Некрасов, Есенин). Анализ биографий целого ряда представителей данного типа позволяет нам утверждать, что неустойчивость брачно-любовных отношений часто сопровождается божественной жизнью и коррелирует с безвременной смертью гениев (Шелли, Мопассан, Рембо, Дж. Лондон, Есенин и др.).

Разнузданный образ жизни стал причиной резкого ухудшения здоровья Ги де Мопассана. Он заболел неизлечимой в то время болезнью — сифилисом. Примерно с этого времени писателя преследуют нервные припадки, в результате которых возрастает разочарованность и ипохондрия. Восстановить нарушенное душевное спокойствие Мопассану не помогают ни светские успехи, ни успех на сцене его комедии «Musotte», ни получение академической премии за комедию «La Paix du ménage». В декабре 1891 года нервные припадки довели его до покушения на самоубийство. Вскоре писатель попадает в лечебницу для душевнобольных близ города Пасси, где произошло резкое ухудшение его состояния. Ги де Мопассан скончался 6 июля 1893 года от прогрессивного паралича мозга, не дожив всего месяца до своего 43-летия.

Джон Чейни, известный всему миру как Джек Лондон, скончался 22 ноября 1916 года, на 41-м году жизни от передозировки морфия. Этот препарат был прописан ему в качестве болеутоляющего средства. Самой известной является версия самоубийства писателя, которая получила распространение в более поздние времена. Суицидальные мысли и раньше мучили его (например, об этом можно судить по сюжетным событиям романа «Мартин Иден»), однако доподлинно неизвестно, было ли это преднамеренное самоубийство или случайное отравление.

Эту специфику личной жизни гениев биографы объясняют постоянным стремлением к концентрации внимания и сил на своих творческих задачах, повышенной сензитивностью и ранимостью, а так же особой чуткостью к женской красоте.

Важнейшей частью ближайшего круга художника являются его дружеские связи. Исследователи выделяют следующие виды дружеских отношений: дружба — сотворчество, коллективное творчество (Могучая кучка, Кукрыниксы, Геннадий Айги — Владимир Яковлев) и дружба-соперничество.

Совместное творчество Кукрыниксов началось ещё в студенческие годы в Высших художественно-технических мастерских. В Московский ВХУТЕМАС художники съехались из разных концов Советского Союза. Они всегда подчеркивали: «Наш коллектив, по правде говоря, состоит из четырёх художников: Куприянова, Крылова, Соколова и Кукрыниксы. К последнему мы все трое относимся с большой бережностью и заботой. То, что создано коллективом, не смог бы осилить любой из нас в отдельности», «... творческие споры бывают в отдельных случаях, но они не нарушают единодушия в работе. Зато радостно видеть, как обогащается какая-нибудь наша общая работа внесением в неё всего лучшего, что имеет каждый из нас. А вносит каждый, не жалея и не прибегая для себя лично. В такой работе не должно быть болезненного самолюбия, равнодушного отношения» [126; с. 105].

Дружба — соперничество состоит из переплетения симпатии и антипатии, вражды, интереса и постоянной конкуренции (Ван Гог и Гоген, Моцарт и Сальери). Если в этом случае друзья не становятся соавторами, то такая дружба перерождается в соперничество и ревность, что постепенно приводит к разрыву отношений.

Анализируя отношения Ван Гога и Винсента Гогена, биографы утверждают, что они были очень непростыми. В дружбе двух гениев прослеживается вся гамма человеческих эмоций — от взаимного восхищения до полного отторжения. Годы совместного творчества, счастье которого художники познали в Арли в 1988 г., были очень плодотворными для обоих. Эта дружба, безусловно, обогатила в творческом плане и великого француза и гениального голландца. Но непростые взаимоотношения двух сложных характеров, порождающих непримиримые споры, завершились полным фиаско.

Гоген писал в раздражении: «С самого начала меня шокировал ужасающий беспорядок в доме Винсента. Рабочий шкаф был доверху набит тюбиками с красками: новыми и почти пустыми, причем все были открыты! Его речи часто были сумбурны, мне трудно было понять их логику. Его художественные вкусы часто ставили меня в тупик» [99].

Именно в этот период в безумном порыве Ван Гог отрезает себе ухо. Исследователи творчества Ван Гога до сих пор не могут прийти к единодушию по поводу причин этого странного поступка. Большинство объясняют данный факт душевным расстройством художника, в результате которого Ван Гог бросился на друга с бритвой. Но, повинувшись внутреннему голосу, в последний момент перенес агрессию на самого себя. После этого художника поместили в клинику для душевнобольных.

Отношения между Моцартом и Сальери покрыты завесой тайны, что всегда порождало большое количество сплетен и мифов. Биограф Моцарта Марсель Брион так описывал эту дружбу: «...личные отношения двух композиторов вовсе не носили характера ни воинственной враждебности, ни даже злобной зависти». Австрийский музыковед Леопольд Кантнер восклицает: «Сальери: соперник Моцарта или образец для подражания?». В записках Кантнера мы находим точку зрения на отношения великих музыкантов, отличную от традиционного мифа об отравлении: «В чем состояли претензии Моцарта к Сальери? Например, он пишет, что в глазах императора Сальери имел больший вес, а сам он, Моцарт, никакого».

Одним из источников слухов об отравлении Моцарта Антоном Сальери оказываются так называемые «Разговорные тетради» Бетховена, кстати, одного из великих учеников Сальери. Из-за глухоты Бетховен вынужден был общаться с друзьями посредством записей в специальных тетрадях. В одной из таких тетрадей содержится сле-

дующая запись, сделанная в то время, когда старый Антонио сильно болел: «Сальери снова очень плохо. У него полностью помутился рассудок. Он не прекращает говорить, что виновен в смерти Моцарта, что он дал ему яд» [112]. Очевидно, что правду о причинах смерти Моцарта и действительных отношениях двух гениев узнать потомкам уже не суждено. Но неоспоримым остается тот факт, что отношения дружбы-соперничества активизировали творчество великих мастеров, вдохновляя их на создание прекрасных произведений музыкального искусства.

Итак, возвращаясь к поставленному в начале статьи вопросу, можно с уверенностью дать на него следующий ответ. Мощный внутренний импульс, порождаемый личностью творца и, в большинстве случаев, наследственная генетическая база его творческого потенциала, социальные условия, связи и отношения с людьми, его окружающими, являются тем горнилом, в котором переплавляется, кристаллизуется и закаляется ни на кого не похожий в своей уникальности гений творца. Только в единстве всех перечисленных факторов, в их уникальном преломлении формируется громадина творческой личности.

2. Типы творцов и стили творческой деятельности

Типология стилей творческой деятельности на протяжении уже многих столетий вызывает пристальный интерес представителей психологии творчества. Многие исследователи предпринимали попытки сформулировать критерии, которые подтверждаются «материальными» свидетельствами творческого процесса (эскизы, черновые рукописи) и самонаблюдениями творцов (их высказывания о процессах своего творчества). Первый путь представляется исследователям наиболее сложным, длительным и недостаточно информативным. Иначе обстоит дело со вторым направлением создания типологии, основывающемся на самонаблюдениях творцов. Некоторые ученые считают авторские высказывания одним из главных свидетельств творческого процесса: «Наибольший интерес для науки, — полагает А. Чернов, — могут представить зафиксированные самонаблюдения музыкантов над различными моментами творчества, их попытки обобщить эти самонаблюдения в той терминологии, которая музыкантам знакома, которая укоренилась в их профессиональном мире» [99; с. 71–72].

В. Гирш, будучи первым, кто попытался систематизировать типы творцов, в качестве критерия своей классификации предложил рассматривать ориентацию творца на внешний, либо на внутренний

мир. Автор обратил внимание на противоположности, психологические крайности в личностях великих людей [59].

В. Оствальд, разделив представителей научного творчества на «классиков» и «романтиков», описал их следующим образом:

«Первый тип отличается всесторонним совершенствованием и отделкой каждой работы, необщительностью характера и слабым личным влиянием на окружающую обстановку. Второй тип отличается свойствами диаметрально противоположными. Не столько совершенствование отдельной работы, сколько разнообразие и поразительная оригинальность многочисленных, быстро следующих одна за другой работ, и, обыкновенно, сильное и непосредственное воздействие на своих современников...» [160; с. 42]. «У творцов второго типа чрезвычайно развита фантазия, способность к творческому комбинированию и страстная творческая мотивация. Им свойственна активная генерация идей, способствующая огромной производительности этих неумных натур» [160; с. 54].

Р. Гарднер, в качестве когнитивных стилей творческой деятельности, называет аналитический и синтетический, объясняя их узким или широким диапазоном эквивалентности. По Р. Гарднеру, узкий диапазон эквивалентности характеризуется более детализированной категоризацией впечатлений, более точными стандартами в оценке различий объектов.

В своем исследовании М.А. Холодная отмечает: «Лица с аналитическим стилем обладают меньшим творческим потенциалом (креативностью), чем лица с синтетическим стилем. У них отмечается близость свободных ассоциаций к слову-стимулу, они характеризуются буквальностью воспроизведения и меньшей оригинальностью в рассказах» [237; с. 50].

В. Петров (1998) пишет: «Даже в рамках математики (каковая в целом обладает самой высокой, по сравнению с другими областями — абсолютной степенью аналитизма или левополушарности) можно провести разделение математиков по относительному тяготению стиля их мышления» [169; с. 252–277].

И.М. Яглом (1982) называл эти два стиля математического мышления «лево-мозговым» и «право-мозговым» (или логико-алгебраическим и физико-геометрическим соответственно).

Приводя примеры, автор называет в качестве обладателей первого стиля: Г. Лейбница, И. — С. Баха, И. Стравинского, Энгра, Дюрера, Пуссена, Кента, Бруни, Перова, Петрова-Водкина и др.

К синтетическому типу, по И. М. Яглому, относятся И. Ньютон, Р. Вагнер, К. Дебюсси, Х. Р. Рембрандт, Э. Делакруа, П.О. Ренуар, К. Моне, Ван Гог, Мунк и др. [256].

Другую типологию предлагает Е.П. Ильин. В качестве основного критерия автор выделяет такие характеристики личности, как им-

пульсивность — рефлексивность. Наиболее ярко эти стили проявляются при принятии решения в неопределенных условиях, когда требуется осуществить правильный выбор из множества альтернатив. «Импульсивные склонны быстро реагировать в такой ситуации, выдвигая не очень обоснованные гипотезы и без анализа всех имеющихся альтернатив. Для рефлексивных в этой ситуации характерен замедленный темп реагирования, гипотезы проверяются и многократно уточняются, решение принимается после тщательного предварительного анализа альтернатив. Следовательно, рефлексивные собирают больше информации и тратят больше времени, оценивая свои гипотезы» [99].

Рассказывая о процессе создании поэмы «Ворон», Э. По пишет: «Ни один элемент композиции не может быть приписан случаю или авторскому наитию. Поэма шла к развязке шаг за шагом, с точностью и строгой логикой решения математической задачи» [142; с. 43].

В то же время И. Стравинский высказывает совершенно противоположную точку зрения: «Творец должен проявлять интуицию неизвестного, уже схваченного, но еще неосознанного, которое может окончательно определиться только с помощью отточенной техники» [3; с. 69].

Еще одна интересная классификация принадлежит И.И. Михайловой, которую автор составила на основании результатов опроса ответов студентов художественно-графического факультета. В результате были выявлены стили рисования, которые исследовательница условно назвала *анархичным* и *педантичным*.

Обладатели первого стиля рисуют широкими мазками и штрихами, накладывая их размашисто и спонтанно, без четкой прорисовки линий. Последователи педантичного стиля подходят к работе тщательно, дотошно изображая каждую деталь живописного образа.

Далее автором было выявлено, что у «творцов-педантов» ведущим является словесно-логический тип мышления (преобладание второй сигнальной системы по И.П. Павлову). Им присущи: высокая саморегуляция, сильная воля, активность, демонстративность, эгоцентризм.

У «творцов-анархистов» преобладает первая сигнальная система, наглядно-образный тип мышления, развито воображение, инициативность, эмоциональная чувствительность и выраженная эмпатия. Они легко устанавливают нужные им контакты с другими людьми. При этом у анархистов имеются завышенная самооценка и склонность к конфликтам, но меньшая склонность к демонстративности [144].

Р. Грубер выделяет три типа творческих процессов: центробежный, центростремительный и формально-конструктивный. В первом случае творчество, как бы исходит из одной точки творческого «Я»

художника и предполагает «самоизживание» автора. В качестве примера исследователь приводит творчество Скрябина и Чайковского.

В случае центростремительного творческого процесса, творец «вживается» в процесс, растворяя свое «Я» в потоке творчества, вызывая: «...концентрацию данностей внешнего мира вокруг этой точки (творческого «я»), которая будет в таком случае лишь объединяющим фактором — той «точкой зрения», под аспектом которой этот внешний мир воспринимается с тем, чтобы быть претворенным в якобы «объективный мир звучаний». К творцам этого типа Р. Грубер относит Римского-Корсакова и Бородина.

Формально-конструктивный творческий процесс представлен комбинированием, формованием, конструированием материала, практически не независимо от наличия воли творца [734; с. 79, 81].

В письме к Чайковскому Танеев пишет, что хотел бы, чтобы написанное им было «...красиво, понятно, благозвучно». При этом Р. Грубер таким образом характеризует композитора: «Он добился того, что превратил свой творческий организм в искуснейшую звукотворческую машину» [73; с. 76].

Е.В. Вязкова справедливо указывает на необходимость учитывать состояние творца, в котором происходит процесс создания. Автор отмечает наличие многочисленных авторских свидетельств, в которых многие из творцов характеризуют свое состояние во время творчества. Она предлагает отнести творческое состояние к разновидности так называемого «необычного состояния сознания».

Прекрасный материал для данной классификации мы находим в высказываниях П.И. Чайковского. «Я пишу или по внутреннему побуждению, окрыляемый высшей и не поддающейся анализу силой вдохновения, или же просто работаю, призывая эту силу, которая или является на зов или не является на зов, и в последнем случае из-под пера выходит работа, не согретая истинным чувством». «Для мен важен тот фазис душевного состояния, когда пишется само собой, когда не нужно делать никакого усилия над собой, а повиноваться внутреннему побуждению писать» [241; с. 152];

Его беспокоит Танеев: «Но я просто недоумеваю в виду настоящего фазиса Вашего развития... Вам не столько нужны бесконечные упражнения в контрапунктических фокусах, сколько попытки извлекать из недр Вашего таланта живой источник вдохновения, иначе сказать: писать, как б о г н а д у ш у п о л о ж и т, а не как Вас научает измышляемая Вами теория» [241; с. 62, 63].

Еще одним составляющим творческого процесса является рационализм. М. Арановский пишет: «Эвристическая модель может быть сконструирована сознательно, и тогда творческий процесс также примет рассудочный характер. Это наихудший вариант. Оптимальным является вариант, когда ЭМ рождается путем вдохновения, ин-

сайта, то есть бессознательно» [198; с. 88]. Это о нем Н. Метнер говорит: «Рассудок — лакей духа, которого следует держать в подчинении, чтобы он не забрал себе слишком много воли. Мысль, ставшая чувством, или чувство — мыслью, духовны и дают настоящие ценности. Рассудок же работает постоянно — он будничен. Он устает, становится нудным и изобретает «интересное, любопытное», чему не должно быть в искусстве места» [198; с. 46].

А вот оценка этой музыки, данная музыковедом (проф. Н.С. Гуляницкой):

«В музыке XX века — в значительной мере в связи с НТР и ее «последствиями» — известные распространение получили особые рациональные и ультраиррациональные методы композиции, возникшие примерно в одно и то же время в разных странах — Франции, США, ФРГ, Италии и др. Теперь стало ясно — и композиторам, и критикам — что «авангардность» этой техники не только не оправдалась, но и полностью изжила себя, и ретроспективный взгляд может оказаться небезопасным в определении того или иного типа художественной концепции — ее смысла и ценности» [75; с. 3].

Многие современные исследователи и сами представители музыкального искусства подчеркивают нежизнеспособность произведений, создаваемых одним *ratio*, А Шнитке так говорит о сочинениях Лигети, Штокгаузена, Булеза и др.:

«Многое из музыки того времени кажется мертвым».

В то же время невозможно представить творческий процесс полностью лишенный рационального начала: оба они — вдохновенное и рациональное — каждое в своей области трудятся над созданием произведения, и их гармония, вероятно, — вполне возможный вариант состояния творца.

Тема 3.4. ЭТАПЫ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

1. Общая характеристика этапов творческой деятельности.
2. Особенности процесса творческой деятельности в детском возрасте.

1. Общая характеристика этапов творческой деятельности

Существует множество подходов к выделению этапов (стадий, фаз) творческого процесса. В начале XX века многие исследователи разделяли творческий процесс на три этапа. Среди отечественных ученых еще Б.А. Лезин в 1907 году писал о наличии трех стадий: труда, бессознательной работы психики и вдохновения. Примерно в это же время А.М. Блох сформулировал три этапа научного творчества: 1) возникновение идеи (гипотезы, замысла); 2) возникновение фантазии; 3) проверка и развитие идеи. Ф.Ю. Левинсон-Лессинг (1923) наделяет творческие этапы несколько иным содержанием: 1) накопление фактов путем наблюдения и экспериментов; 2) возникновение идеи в фантазии; 3) проверка и развитие идеи [99].

Уже в середине XX века понимание творческого процесса становится разнообразнее и сложнее. П.М. Якобсон подразделяет процесс изобретения в научном творчестве на семь стадий: 1) период интеллектуальной готовности; 2) усмотрение проблемы; 3) зарождение идеи — формулировка задачи; 4) поиск решения; 5) получение принципа изобретения; 6) превращение принципа в схему; 7) техническое оформление и развертывание изобретения.

Подводя итог этим исследованиям, Я.А. Пономарев пишет: «При сопоставлении такого рода работ обнаруживаются, что общее явно преобладает. Всюду выделяются последовательно сменяющие друг друга фазы: 1) осознание проблемы; 2) ее разрешение; 3) проверка [179; С. 43].

Развернутый анализ этапов художественного творчества мы находим у М.Я. Дранкова, которые автор назвал «процессом идеального моделирования художественного произведения процессом идеального моделирования художественного произведения».

Творческий процесс создания художественного произведения М.Я. Дранков разделил на 4-ре фазы:

1. *Фаза сбора и обобщения жизненного материала.*
Период постижения современного и всеобщего бытия из различных источников жизни, науки и искусства, интерес к судь-

бам людей, их характерам и др. На этом этапе художник начинает ощущать себя в субъективном мире своего персонажа и живет его мыслями и судьбой. Наблюдение за людьми само по себе представляется законченным актом творческого процесса. Непроизвольная, эмоциональная заинтересованность, жажда познания, богатый и многообразный психологический опыт, мышление и воображение художника сообщают его наблюдательности интуитивную пронизательность. Воспринимая в очертаниях и состояниях внешнего облика, походки, жестов душевные движения данного человека, художник улавливает и сущность его внутреннего мира, пережитое, а иногда и его профессию. Момент такого творческого наблюдения раскрывается в признании С. Цвейга: «Сам того не осознавая, и не желая, я уже отождествлял себя с этим воришкой, в какой-то мере уже влез в его кожу, вселился в его руки, из стороннего наблюдателя стал в душе его сообщником... я, к собственному удивлению, уже рассматривал всех прохожих с одной точки зрения: какой интерес они представляют для жулика» [цитата по 179].

2. *Фаза кристаллизации замыслов и моделирования характеров персонажей.* Она начинается с поиска проблем, наиболее значимых для большинства людей и общества в целом. Включение этой проблемы в идею будущего произведения усиливает эмоциональное начало произведения. Идея обрастает событиями, характерами, судьбами, выстраивается логика бытия персонажей. Постепенно вырисовываются первые контуры внутреннего мира персонажей, постигается их суть и логика ведущих черт их характеров. Далее осуществляется тончайшая разработка их отношений друг к другу и состояний их внутреннего мира. Постепенно художник обретает способность мыслить от образа и рисовать во внутреннем зрении картины его внутреннего мира. «Научитесь думать, как он, воспитайте в себе его образ мыслей, — учил Хмелев, — без этого вы никогда не пробьетесь к характеру» [156].

3. *Фаза воплощения внешнего образа персонажа и внутреннего видения всего содержания произведения.* На этом этапе внутренний мир персонажа приобретает видимую форму образа живого человека с определенным характером, настроением и внешностью. С того момента, когда персонажи проявляются во внутреннем видении, и начинается осязаемое творчество. «Когда я пишу, — рассказывал автору этих строк Эдуардо де Филиппо, — я вижу своих героев и слышу их голоса. Это в тот момент, когда все в них становится правдивым, когда я слышу очень четко интонации их голоса. Это как будто спектакль, идеально поставленный. Именно то представление, которое я имею в виду, когда ставлю определенную сцену» [99].

4. *Перевоплощение* — это процесс оживления идеальных моделей-персонажей, благодаря которому последние становятся способными к самостоятельной жизни в воображении художника. Перевоплощаясь, художник ощущает себя тем человеком, которого он создал. «Вначале, после первой читки, — вспоминает Хмелев, — этот образ стоит около меня, но он еще не во мне, я смотрю на него, и он на меня смотрит, а потом я его забываю как бы на некоторое время, пока он не переходил в меня, и уже становлюсь им; я вижу этот образ тогда в самом себе, и, несмотря на то, что он во мне, рождается внутри, он продолжает быть и рядом со мной». Перевоплощение в искусстве не исключает творческого и эстетического контроля художника. Его сознание как бы раздваивается на две сферы. Одна из них воссоздает образ и живет им. Другая наблюдает и творит его со стороны. После первого цикла моделирования может последовать второй, третий... Вновь собирается жизненный материал, обогащаются и переосмысливаются характеры. И видение другое, и перевоплощение более совершенное. Так продолжается, пока художник не ощутит относительной готовности идеального содержания и формы к воплощению в материале искусства [84; с. 123–139].

Благодаря взаимодействию всех творческих сил художника на каждой фазе процесса моделирования образ персонажа возникает не последовательно по частям, но одновременно, как целостная личность живого человека.

Достаточно близко описанный выше материал перекликается с позицией Гарифуллина Р.Р., который выделяет три основных смысловых уровня создания драматического произведения:

1. *Уровень конкретной реальности.*

На этом уровне творец в процессе наблюдения фиксирует все происходящее вокруг, пристально вглядываясь в чью-то конкретную жизнь, запоминая чью-то реплику, ситуацию. Затем он копирует происходящее вокруг, незадействуя переживания, отношения. Творец еще ничего не чувствует по отношению к будущим событиям и персонажам. Художник как бы срисовывает то, что происходит в реальности.

Пример. В цирке клоун сражается с автомобилем. Конкретный образ взят из жизни и все смеются. Часто люди попадают в такие ситуации. А вот шутовство Гамлета, пронизанное трагическим гротеском, вызывает уже целую бурю чувств и смыслов.

2. В качестве второго уровня автор предлагает *уровень поэтической метафоры*. На данном уровне

творец старается осмыслить «подсмотренное и срисованное» из жизни, интериоризируя и обобщая информацию. Если в первом случае была конкретная ситуация (человек и автомобиль), то в этом случае, представляется более обобщенная идея о вражде между человеком и машиной. Представляется не просто человек-клоун с машиной, над которым надо смеяться. Здесь смысл уже более общий и глубокий. Это уже может быть социальная трагедия взаимодействия человечества с миром машин. Обобщение уже происходит на философском уровне. Творчество напитывается психологическими смыслами и сакральными обобщениями.

3. На последнем (фантазийном) уровне художник творит на основании своих переживаний, своих внутренних конфликтов, на основании своих особенностей. То есть, в этих произведениях по сути растворен сам художник, со своими особенностями. Он спрашивает себя: являются ли вещи, которые я пишу, моими особенностями, соответствуют ли мне эти персонажи? Он постоянно соизмеряет, насколько то, что он создаёт, о нём самом. Насколько он не изменяет себе, когда творит. В данном случае художника смущает автомобиль, не тот, который у клоуна там, и не тот, который автомобиль вообще, а его собственный автомобиль смущает. У художника, в этом случае имеет место внутренний конфликт и он его выражает.

Гарифуллин глубоко уверен, что любой творец, будь то художник, драматург или музыкант, творит на основании вышеприведённых основных смысловых уровнях. «Либо он берет конкретные реальности или метафоры, либо собственный конфликт и это описывает или рисует. Чаще всего, художник использует взаимосвязь между этими тремя уровнями. И, поэтому, многие произведения синтезированы т. е. синтетичны. В них есть синтез этих трех уровней» [54].

Потрясающие свидетельства о сокровенном процессе возникновения музыкального шедевра мы находим в записках В.А. Моцарта.

«Когда я совсем один, сам с собой, в хорошем настроении духа, скажем, когда я еду в экипаже или гуляю после хорошей еды, или ночью, когда я не могу заснуть, — в таких случаях мои идеи текут лучше всего и наиболее обильно. Откуда и куда они идут, я не знаю. Я сам не могу их вызвать. Те идеи, которые мне нравятся, я оставляю в памяти. Я их напеваю. Если это продолжается, я вскоре обнаруживаю, что я пытаюсь приготовить из них хорошее блюдо в соответствии с законами контрапункта и свойствами инструмента. Все это зажигает огнем мою душу. Если мне никто не мешает, мой предмет расширяется, делается более методичным и утонченным. И целое, хотя бы и длинное, встает уже законченным в моем уме так, что я могу его обозреть одним взглядом, как красивую картину или статую. Я не

могу в своем воображении услышать эти части последовательно, я их слышу все сразу (*gleich alles zusammen*). Какое это наслаждение, я не могу высказать! Все это словно творится в живом приятном сне. И все же настоящее слышание всего ансамбля — это самое лучшее. То, что создано таким образом, я нелегко забываю. И это, пожалуй, самый большой дар, за который я должен благодарить своего творца. Когда я записываю все эти свои идеи, я вынимаю из корзины моей памяти, если можно так выразиться, то, что раньше там накапливалось уже рассказанным путем. По этой причине изложение на бумаге идет очень быстро, ибо, как я уже сказал, все имеет законченный вид и только очень редко отличается от того, что было раньше в моем воображении. При этом занятии я могу себе позволить, чтобы меня отвлекали: что бы ни происходило вокруг, я пишу. Я могу даже разговаривать о простых вещах, правда, отвечая только отдельными звуками. Но почему мои произведения принимают от моей руки особую форму и стиль, делающие их моцартовскими, отличными от сочинений других композиторов, очевидно, объясняется той же причиной, которая сделала мой нос таким широким и орлиным. Короче, тем же, что делает нос Моцарта отличным от носов других людей, ибо, право же, я не стремлюсь ни к какой оригинальности» [240; с. 32–35].

2. Особенности процесса творческой деятельности в детском возрасте

Осознавая глубину и сложность творческого процесса, его многоаспектность и вариативность, невольно задаешься мыслью: «А каковы же особенности творческого процесса ребенка? Неужели он так же сложен и, порой практически, неуловим?». Анализируя имеющиеся исследования можно с уверенностью сказать, что процесс детского творчества своеобразен. Он просто другой — похожий и не похожий на творчество взрослых. В дошкольном детстве активно формируется знаковая функция, в основе которой лежит замещение одних предметов другими, что помогает ребенку понять, а, затем и использовать свои образы (порой для взрослых просто «каракули»), как заместители предметов и явлений окружающего мира. На данном этапе развития у малыша только зарождается потребность поделиться со зрителем своими переживаниями, переданными языком искусства. Пока для него не является актуальным стремление передать зрителям свои мысли и чувства, привлекая их к сопереживанию. Все эти мотивы сформируются у ребенка значительно позже.

Это обстоятельство влияет на специфику протекания всех этапов творческого процесса. Г.Г. Григорьева отмечала, что этап появления замысла характерен и для деятельности дошкольника, одна-

ко, развиваясь, он развертывается не предварительно, а в процессе исполнительской части деятельности. Отсутствие предварительного замысла — это показатель произвольности всех психических процессов, несовершенства изобразительной деятельности в силу ее новизны и сложности. Но в большей степени — это проявление игровой тенденции в развитии творческой деятельности. Смысл рисования для ребенка — рисовать-играть, а не рисовать-изображать, ему важен процесс деятельности, а результат — только как необходимость, как условие, средство осуществления игры.

Г.Г. Григорьева говорит о влиянии взрослого на формирование умения предварительно замысливать образ в процессе обучения. В естественном развитии замысла такой этап может не появиться в деятельности дошкольника. Внешне наиболее ярко представлен этап одновременного развития и исполнения замысла. Ребенок, как правило, сопровождает рисунок речью, а иногда планирует его с помощью речи. В деятельности дошкольника есть и этап завершения работы, однако, он, как правило, не связан с доработкой образа [71]. Таким образом, в творческой деятельности детей представлены все этапы, но они сокращены во времени, а замысливание и реализация замысла совмещены.

В творческой деятельности ребенка Т.С. Комарова выделяет этапы, каждый из которых, в свою очередь, может быть детализирован и требует специфических методов и приемов руководства со стороны педагога.

1. Первый — возникновение, развитие, осознание и оформление замысла. Тема предстоящего образа может быть определена самим ребенком или предложена воспитателем (конкретное ее решение определяет только сам ребенок). Чем младше ребенок, тем более ситуативный и неустойчивый характер имеет его замысел.

Исследования показывают: первоначально трехлетние дети только в 30–40% случаев могут воплощать задуманное. Остальные в основном меняют замысел и, как правило, называя, что хотят нарисовать, затем создают совсем другое. Порой замысел меняется несколько раз. Лишь к концу 4-го года и то при условии, если занятия проводятся систематически (в 70–80% случаев), замысел и воплощение у детей начинают совпадать. В чем причина? С одной стороны, в ситуативности мышления ребенка. Сначала ему захотелось нарисовать один объект, вдруг в поле его зрения попадает другой, который представляется ему более интересным. С другой — называя объект изображения, ребенок, обладая еще очень небольшим опытом деятельности, далеко не всегда соотносит задуманное со своими изобразительными возможностями. Поэтому, взяв в руку карандаш или кисть и поняв свое неумение, он отказывается от первоначаль-

ного замысла. Чем старше дети, тем богаче их опыт в творческой деятельности, тем более устойчивый характер приобретает их замысел.

Таким образом, первый этап творческого процесса — возникновение замысла — имеется и в деятельности ребенка. Но если у художника после появления замысла обычно идет длительный период его вынашивания, обдумывания содержания и средств выполнения, то у маленького ребенка этот период чаще всего отсутствует. Чем меньше ребенок, тем быстрее он приступает к выполнению задуманного. Он еще не может предвидеть результат работы и ход ее выполнения. Предварительное обдумывание, планирование работы совмещается с процессом выполнения. Поэтому в творчестве детей часты случаи изменения содержания работы в процессе изображения, включения в рисунок не относящихся к образу деталей.

2. Второй этап — процесс создания образа. Тема задания не только не лишает ребенка возможности проявить творчество, но и направляет его воображение, разумеется, если взрослый не регламентирует решение. Значительно большие возможности возникают тогда, когда ребенок создает изображение по собственному замыслу, когда педагог задает лишь направление выбора темы. Творческая деятельность на этом этапе требует от ребенка умения владеть способами изображения, выразительными средствами, специфичными для рисования, лепки, аппликации.

3. Третий этап — анализ результатов — тесно связан с двумя предыдущими — это их логическое продолжение и завершение. Просмотр и анализ созданного детьми осуществляются при их максимальной активности, что позволяет полнее осмыслить результат собственной деятельности. По окончании занятия все, что создано детьми, выставляется на специальном стенде, т. е. каждому ребенку предоставляется возможность видеть работы всей группы, отметить, обосновав доброжелательно свой выбор, те, которые больше всего понравились. Тактичные, направляющие вопросы педагога позволят детям увидеть творческие находки товарищей, оригинальное и выразительное решение темы [118].

Развернутый анализ детских рисунков, лепки или аппликации необязателен для каждого занятия. Это определяется особенностью и назначением создаваемых изображений. Но вот что важно — осуждение работ, их анализ педагог проводит каждый раз по-новому.

Г. Кершенштейнер и **К. Риччи** в развитии детского изобразительного творчества выделяют два этапа: доизобразительный и изобразительный.

Доизобразительный этап исследователи делят на следующие стадии.

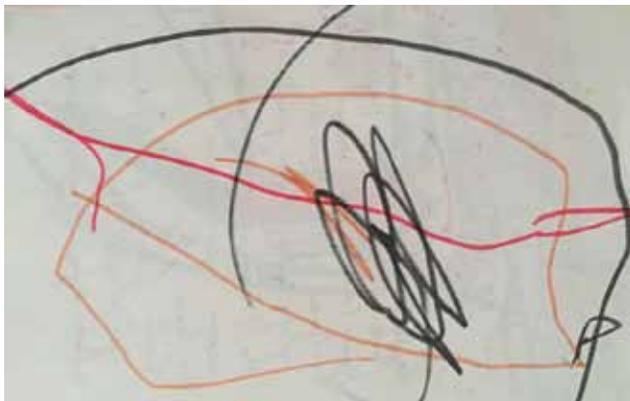


Рис. 9.
Каракули. Рисунок
ребенка 2–3 лет.



Рис. 10.
Интерпретация каракулей.
Рисунок 3-х летнего ребенка
«Слон».



Рис. 11.
Стадия «изображения
с примитивной выразительностью».

1. Стадия каракулей начинается, по мнению авторов, в возрасте двух лет (рис. 9). Первые каракули представляют собой случайные следы на бумаге, оставленные карандашом. На этой стадии ребенка интересует карандаш, а не изображение, получаемое с его помощью. Малыш оказывается еще неспособным установить зависимость между образами окружающей действительности и своим рисунком, он не может передать реальные черты предметов и объектов.

2. В дальнейшем стадия каракулей переходит в стадию интерпретации (рис. 10). Ученые отмечают незначительные изменения по технике и качеству изображения от предыдущей стадии. **Г. Кершенштейнер** указывает на то, что рисунки все так же состоят из хаотичных линий, штрихов и каракулей, «...однако, дети не просто с интересом чертят по листку бумаги, они теперь дают названия своим рисункам. И хотя в изображениях отсутствует реализм, для ребенка его попытки передать свои впечатления или отобразить знакомые ему предметы, теперь приобретают зрительное значение, что, в свою очередь, позволяет говорить о формировании моторной координации» [110].

3. Следующий — изобразительный этап, в свою очередь делится на следующие стадии:

- **стадия «изображения с примитивной выразительностью»** относится к 3–5 годам. Именно в этот период, по словам Г. Кершенштейнера и К. Риччи, рисунки отличаются «мимичностью», а не «графичностью» (рис. 11);
- стадия «графического рассказа» представляет собой эмоциональный рассказ ребенка о том, что он изображает. «Он живет вместе со своими образами и соответственно стремится отразить все свои впечатления, переживания и отношение к изображаемому»;
- **стадия «схематизма».** На этом этапе — отмечают авторы — происходит осознание изобразительной стороны рисунка. Ребенок начинает понимать независимость образа от внешних проявлений (звуковых сопровождений, телодвижений и т. д.). «Для дошкольника становится очевидным: какие бы он ни давал характеристики своему образу, изобразительная сторона от этого не меняется. Это побуждает ребенка к рисованию по памяти»;



Рис. 12.
Стадия «чувства
формы и линии».



Рис. 13.
«Я и моя собака»
рисунок подростка
10 лет.

- **стадия «чувства формы и линии»** выделяется исследователями в связи со появлением у дошкольника стремления к сопоставлению природных форм с собственными рисунками и передачи характерных черт того или иного предмета (объекта) (рис. 12). Ребенок 5–6 лет воспринимает окружающий мир, пытаясь уловить его особенности, рассмотреть, сделать свои выводы. Да — эти выводы пока поверхностны. Детей часто привлекают яркие, динамичные, но второстепенные детали, часто не имеющие существенного значения в творческой работе. Это отражается и на характере

их представлений о предмете, и на изображении в рисунке или лепке.

- **стадия «правдоподобного изображения»** характеризуется точностью в передаче пропорций, элементарного пространства, формы предметов (объектов). Образ на этой стадии пока еще двухмерен и у него нет объема;
- **стадия «реального изображения»** характерна только для детей старше 10 лет. В этот период дети оказываются способными рисовать с натуры, соблюдая композиционные закономерности, передавая светотеневую моделировку в изображаемых объектах (рис. 13) [187].

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте усложняется и начинает подчиняться волевым сигналам восприятие, приобретая тем самым целенаправленный характер. В основном, различные виды восприятия ребенка основываются на зрительных ощущениях. С их помощью ребенок может воспринять цвет, размер, форму. Но, поскольку опыт у него еще невелик, одно зрение не может дать ему полноты восприятия. Необходимо помочь ребенку подключить к восприятию осязание и другие ощущения, помогающие образованию более полного представления.

В процессе взросления у ребенка все больше развивается аналитико-синтетическое мышление, необходимое для полноценной реализации процесса изображения. Образы воображения у младшего дошкольника имеют неустойчивый, фрагментарный характер, что сказывается на продуктах его творческой деятельности. С возрастом эти образы становятся богаче, постепенно формируется навык самостоятельного продумывания содержания своей работы.

Т.С. Комарова указывает на большую роль эмоций, которые способствуют проявлению интереса к творческой деятельности, помогают концентрировать внимание и чувства ребенка на создаваемом образе, усиливают работу воображения. К школьному возрасту ребенок уже владеет достаточным запасом навыков и способен употреблять их сознательно, самостоятельно выбирая необходимые приемы при создании новых предметов [118].

В научных исследованиях по вопросам детского творчества отмечается ряд черт, характеризующих наличие творческих начал в деятельности ребенка: проявление активности, самостоятельности и инициативы в применении уже освоенных, приемов работы к новому содержанию, в нахождении новых способов решения поставленных задач, в эмоциональном выражении своих чувств при помощи различных изобразительных средств.

В начале познание окружающего мира не связано с творческими проявлениями и заключается в познании свойств материала, с помощью которого действует ребенок: карандаши и краски оставляют следы на бумаге, глина мягкая, из нее можно лепить.

Для дальнейшей изобразительной деятельности и развития творческих начал этот период играет важную роль, так как ребенок знакомится с тем материалом, с помощью которого он может воплощать свои представления в образах.

Когда он начинает понимать, что оставляемые карандашом следы могут что-то обозначать, и по своему желанию или по предложению взрослого старается нарисовать какой-то предмет, тогда его деятельность приобретает уже изобразительный характер. У ребенка есть замысел, цель, которые он стремится осуществить.

Таким образом, все три этапа творческого процесса есть и в деятельности ребенка, но соотношение этих этапов иное, чем у взрослого художника.

Даже у старшего дошкольника формы предмета и его частей обобщены (округлая, продолговатая, без всего разнообразия их вариантов и мелких изгибов), но вся конструкция предмета, наличие разнообразных деталей говорит о желании ребенка создать образ, соответствующий реальному.

Выразительность образа достигается с помощью изображения деталей и дополнительных предметов, создающих обстановку. Художник сознательно подходит к отбору деталей, изображая лишь те, которые способствуют раскрытию образа. Ребенку, особенно в младшем возрасте, в изображении деталей присущ элемент случайности. Не всякая изображенная им деталь усиливает выразительность.



Глава 4.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ****ТЕМА 4.1. СТРАТЕГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ**

Как было показано в предыдущих главах, все дети нуждаются в развитии способностей и творческого потенциала. Несмотря на яркие задатки, творческий потенциал ребёнка может быть не реализован. Можно только выстраивать гипотезы, что случилось, если бы Саша Пушкин не был зачислен в царскосельский лицей и не встретил Жуковского и Державина.

Перед родителями и педагогами возникает задача — обеспечить такие образовательные условия, такую образовательно-развивающую среду, в которой неизбежно произойдет встреча ВЕЛИКОГО УЧЕНИКА и ВЕЛИКОГО УЧИТЕЛЯ. Решение данной задачи не является очевидным и однозначным, поскольку дети не только имеют различный уровень развития способностей, структуру этих способностей, но и различные параметры социальной адаптации, по-разному переживают внутренние конфликты и кризисы и др.

Развитие творческого потенциала, креативности и творческих способностей детей — сложная деятельность, требующая совместных действий многих специалистов. Будущее ребенка, в отличие от взрослого, ещё не определено, поэтому важно создавать специальную образовательно-развивающую среду, в которой проявятся все способности и силы его необычной личности. В этой связи развитие творческих способностей детей — задача работы со всеми детьми без исключения.

В педагогике выработали несколько стратегий творческого развития детей и одаренных в том числе [2; 12; 13; 38; 63; 66; 77; 93; 94; 132; 249 и др.]. Стратегия обучения — это общая концепция обучения; общий план действия педагогов, рассчитанный на длительное время и длительные перспективы. При обсуждении наиболее типичных стратегий образования вообще обычно обозначают репродуктивную и продуктивную стратегии. Репродуктивная стратегия обуче-

ния следует традиционному-нормативному укладу организации образования. Такая стратегия реализуется в алгоритме: изучение нового — закрепление — контроль — оценка; она результативна в усвоение предметных знаний, но формирует только базового знания и только воспроизводящую схему действий ученика. Такая стратегия не предусматривает ни проявление, ни развитие творческих способностей. В такой системе обучения Нильс Бор и Альберт Энштейн не могут проявить свои способности и будут «учениками-середнячками», не интересующимися многими учебными предметами, а порой и не самыми успешными даже в областях своих будущих гениальных открытий.

Продуктивная стратегия обучения детей ориентирована на осознанную системную реорганизацию, постоянный поиск, выход за пределы параграфа учебника, дискуссию, освоения навыка обучения и умений самообразования и саморазвития. Знания ученика в такой стратегии добываются в совместном взаимодействии с различными субъектами учебного процесса. Основная цель в данной стратегии обучения — развитие когнитивных структур и личностной сферы учащегося. Такая стратегия способствует становлению субъектности как важнейшего качества современной личности [4; 15; 45; 52 и др.].

Вместе с тем, какими должно быть содержание, способы, средства, формы обучения при продуктивной стратегии образования детей — вопрос, который находится в постоянной разработке.

В теории обучения и мировой педагогической практике сложилось несколько стратегических линий разработки содержания учебной деятельности для развития творческих способностей детей. В этих условиях можно выделить два основных подхода к решению этой проблемы первый основывается на изменении количественных, другой — качественных характеристик ребёнка. К количественным характеристикам содержания образования относятся — объем и темп (интенсивность) обучения; к качественным — характер подачи учебного материала (алгоритмизированный, эвристический и др.).

При обучении детей с целью развития их творческих способностей современные теоретики и практики выделяют несколько вариантов специальных стратегий и связанных с ними специальных учебных программ. Специальные стратегии для образования детей с повышенными творческими способностями группируются в несколько схем:

- стратегия ускорения обучения;
- стратегия интенсификации;
- стратегия обогащение обучения и познавательных процессов;
- стратегия — «обучение мышлению»;
- стратегия — «социальная компетенция»;

- стратегия «индивидуализации»;
- стратегия «исследовательского обучения»;
- стратегия «проблематизации»;
- стратегия корректирующего развивающего и интегративного обучения [4; 13; 39; 56; 60; 90; 108; 120 и др.].

Каждая из этих стратегий имеет свои особенности и педагогические возможности. Анализ стратегий показывает, что во многих из них есть черты сходства, связанные с повышением эффективности образовательного процесса. Рассмотрим их.

Стратегия ускорения обучения.

Вопросы темпа обучения предмет длительных споров, среди психологов, педагогов и родителей. В качестве доводов указывается на эффективность ускорения обучения для учащихся. Противники этой стратегии считают, что установка на ускорение — односторонний подход, так как не учитываются потребность детей в общении со сверстниками, эмоциональное развитие. Ускорение связано с изменением скорости обучения, а не содержания образования. Таким образом, ребёнок с высокими интеллектуальными способностями просто быстрее закончит школьное обучение и может приступить к вузовскому.

Как любая педагогическая идея, «стратегия ускорения» имеет свои положительные черты и свои недостатки [13; 25; 130; 159 и др.]. Очевидное превосходство детей с повышенными творческими способностями над сверстниками в умении видеть сущность проблемы, любознательность, выдающиеся способности к запоминанию материала, автономность, заставляют многих педагогов думать, что эти дети, обучаясь в традиционном темпе, попросту «теряют время».

«Ускорение» позволяет ребенку оптимизировать темп собственного обучения, благотворно влияет на общее интеллектуально-творческое развитие. В качестве организационных вариантов «ускорения» могут рассматриваться:

- более быстрый (по сравнению с традиционным) темп изучения учебного материала всем классом одновременно;
- «перескакивание» одаренного ребенка через класс (несколько классов) в обычной школе;
- индивидуальное быстрое изучение как отдельных предметов, так и всех учебных предметов.

В первом случае школа должна осуществлять обучение в русле «совместно-раздельного подхода» к обучению, во вто-

ром она практически остается «массовой», в третьем — школа только координирует, консультирует и проверяет (проверяет итоги) самостоятельную работу ученика.

Потребность в ускорении связана с тем, что особенности интеллектуально одаренных детей проявляются в их раннем речевом развитии. Дети понимают большее количество слов и больше сообщений, быстро понимают сущность, смысл информации. Данные учащиеся способны усваивать учебную программу со значительно более высокой скоростью. Если уровень и скорость обучения не соответствуют способностям и потребностям ребенка, то наносится ущерб его познавательному и личностному развитию. Быстрое восприятие и запоминание информации, высокое качество обобщения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной учебной программы не могут реализоваться. На этом основании интерес к обучению утрачивается.

Обучение ребенка с повышенными творческими способностями в обычном классе по стандартной учебной программе похоже на тот случай, когда благополучного ребенка помещают в класс для детей с задержкой умственного развития. В этой ситуации ребенок с повышенными творческими способностями адаптируется к группе, стремится быть похожим на одноклассников в разных проявлениях, и спустя некоторое время его учебное поведение выравнивается с таковым одноклассников. Наступает торможение не только в освоении знаний, но и в приёмах учебной и интеллектуальной деятельности.

Значительная часть учебных и личностных проблем детей с высоким интеллектом в обычном классе определяется тем, что они легко справляются с учением и поэтому могут не привлекать к себе внимания, создавая у педагога впечатление, что их интеллектуальные потребности удовлетворены. Однако неожиданный бунт казалось бы благополучного ученика или жалобы родителей на развитие негатива у талантливого ребёнка могут обнаружить, что ситуация имеет характеристики педагогической запущенности — игнорирования реальных интересов и потребностей.

Многие специалисты сходятся во мнении о том, что в какой-либо вариации ускорение должно входить в любую программу обучения детей. С другой стороны, существует вполне отчётливое понимание, что ускорение не является универсальной стратегией, необходимой всем детям с повышенными творческими способностями [13; 152; 172; 183; 211; 258 и др.].

Таким образом, данная стратегия не является исчерпывающей, она обозначает важнейшую потребность ребёнка в развитии творческого потенциала. Работа с таким учеником должна сопровождаться набором других изменений в программе его обучения.

Многолетние исследования, проведенные рядом психологов [12; 15; 60; 63; 260 и др.], показали, что ускорение способствует развитию интеллекта и, как правило, не наносит вреда в коммуникациях ребёнка. Обнаруживаемые иногда сложности во взаимоотношениях с окружающими, по мнению тех же психологов, могли быть сформированы и до ускорения, а без него, возможно, были бы еще более выраженными. Вероятно, что они связаны не с количеством знаний, а с дисбалансом в различных других сферах.

Ускорение напрямую не связано с отрицательными проявлениями в поведении детей с повышенными творческими способностями. В то же время, если учебная нагрузка не учитывает уровня интеллектуального, волевого развития, здоровья, потребностей в других видах социальной активности, если нагрузка становится непомерно большой, то возникает ряд осложнений, среди них и угасание творческих способностей и смена мотивов и потребностей и глубокий личностный кризис. Чрезмерно сильное давление, требование высочайшей успешности со стороны амбициозных родителей или педагогов на ученика, а так же нереалистично высокие притязания самого ребенка, могут стать источником разочарований, конфликтов, глубоких нервно-психических потрясений.

Основания для использования стратегии ускорения в обучении ребёнка с повышенными творческими способностями связаны с перестройкой учебных программ, следующие:

- учащиеся должны быть явно заинтересованы в ускорении обучения, демонстрировать выраженный интерес и повышенные способности в той сфере, где инициируется ускорение;
- учащиеся должны быть достаточно физически и психически зрелыми, готовыми в повышенном учебном нагрузкам в социально-эмоциональном плане;
- родители понимают сущность ускоренного обучения, значение такого обучения для своего ребёнка и дают согласие на такую организацию образования, но не обязательно их активное участие в самом учебном процессе.

В целом педагоги-практики проявляют повышенный интерес к организации ускоренного обучения детей с выраженными интеллектуальными (например, математическими) способностями и с одаренностью к иностранным языкам. Здесь дети могут проявить свою способность к пониманию сущности абстрактных категорий и в те же временные периоды выйти на значительные успехи. Вместе с тем, писательские, эмпатийные способности не дают по-

ложительных реакций на ускорение обучения [82; 93; 94; 108; 111; 119; 125 и др.].

Формы реализации стратегии ускорения обучения. В отечественном педагогическом опыте существует несколько организационных форм реализации ускорения обучения детей с повышенными творческими способностями:

- ранее поступление в школу на основе результатов педагогической комиссии;
- ускорение в обычном классе;
- занятия в другом классе по более насыщенной учебной программе;
- «перепрыгивание» через класс;
- профильные классы по отдельным предметам;
- радикальное ускорение (возможность заниматься по университетской программе);
- частные школы с модифицированными образовательными программами;
- раннее поступление ребёнка с повышенными творческими способностями в высшее учебное заведение.

Ускорение только за счёт уплотнения программы, подвергается сомнениям как эффективный учебно-воспитательный процесс. Оптимальный результат достигается при сочетании изменения содержания учебных программ и активных, продуктивных методов обучения. Ускорение в освоении программы без пересмотра методов учебной деятельности, снимает некоторые «срочные» проблемы развития талантливых детей, но не предоставляя возможности удовлетворить их основные познавательные потребности. Иными словами, учебные программы для детей с повышенными творческими способностями основываются чаще всего на сочетании двух основных стратегий в работе с ними — ускорения и обогащения обучения.

Стратегия интенсификации обучения детей предполагает изменение не темпа (скорости) усвоения, а увеличение объема — интенсивности обучения. Она является содержательной и процессуальной альтернативой стратегии ускорения.

Как известно, встречаются дети, которые по уровням социального и физического развития могут находиться в норме или даже отставать от нее. Дисбаланс в уровнях развития этих сфер — распространенное явление, порой воспринимаемое как естественное.

Эта стратегия имеет ряд вариантов реализации: «горизонтальную» и «вертикальную» интенсификацию. «Горизонтальная» предполагает дополнение традиционного учебного плана новыми, обычно не включаемыми в него курсами и предметами [126; 128; 132; 142; 257 и др.]. В практике это может быть представлено следующим образом:

- не один, а несколько иностранных языков,
- нетрадиционные учебные предметы (риторика, экономика и др.);
- введение факультативов и спецкурсов.

Горизонтальное обогащение образования направлено на расширение изучаемой области знаний, содержание осваивается не быстрее, а шире, подробнее в большем количестве взаимосвязей. При такой стратегии ученик не продвигается быстрее, но получает дополнительный материал к традиционным предметам, курсам, получает больше возможностей развития мышления, творческих потенциалов, развивает умение работать самостоятельно.

«Вертикальная» интенсификация предполагает обеспечение более высоких уровней овладения тем или иным предметом, ориентирована на качественно иной уровень подготовки, соответствующий более высоким уровням развития личности (особенно в знаниевой части). Варианты такого вида «интенсификации» широко распространены в современной школьной практике, в частности: углубленное изучение блока учебных дисциплин или отдельных учебных предметов. В этом случае детей в классах объединяют по тем предметным областям, в которых они наиболее успешны.

Вертикальное обогащение образования предполагает более быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области отдельного (избранного) предмета. Порой такое обогащение трудно различить с ускорением. Действительно — элементы ускорения здесь очевидны. Но отличие связано с тем, что по другим областям знаний, по другим предметам такого ускорения не создаётся.

По сути дела, данная стратегия является *стратегией обогащения обучения и обогащения познавательных процессов* детей. В литературе она, порой, рассматривается, как прогрессивная альтернатива ускорению, возникшему исторически раньше в образовательной практике. В 60–80-е гг. передовые педагоги были озабочены развитием ребенка как целостной личности. В то же время обогащение, без установки на ускорение как на самоцель образования, дает ребенку возможность развиваться эмоционально среди сверстников, развивая свои интеллектуальные способности в соответствии со способностями и образовательными (культурными) запросами. При всей сложности отделить в чистом виде ускорение и обогащение, у сто-

ронников обогащения образования значительное количество приверженцев, особенно в лагере педагогов — сторонников личностно-ориентированного воспитания и обучения.

Стратегия обогащения образования включает несколько направлений совершенствования образования: расширение общего кругозора, развитие знаний об окружающем мире и усиление самопознания, углубление этих знаний и развитие инструментария получения знаний.

Обогащение познавательных процессов при такой стратегии ориентируется на развитие собственно умственных процессов учащихся. «Трёхмерная» модель интеллекта Дж. Гилфорда [57] вдохновила педагогов на разработку методов обучения, стимулирующих развитие различных проявлений интеллекта. В этой концепции восприятие, запоминание и решение различных задач — всё подлежит интенсивному стимулированию в учебном процессе. Не удивительно, что много внимания уделяется проблемному обучению. Когда речь идет о решении задач, имеют в виду общий подход к развитию умений рассуждать, что включает умения:

- выявить проблему;
- анализировать различные варианты ее решения;
- оценить достоинства и недостатки каждого варианта решений;
- обобщить все найденное и т. д.

Развитие этих параметров интеллектуальных способностей связано как с исследовательскими умениями, так и с умениями критически мыслить. Умения решения задач могут даваться и вне конкретных дисциплин, вводятся в абстрактном или отвлечённом виде, в виде межпредметных, надпредметных задач. Такое усвоение общего отношения к задаче предполагает и особую подготовку к переносу выработанных умений на конкретные ситуации и учебные предметы.

Учебные программы, рассчитанные на развитие познавательных процессов, включают разные виды игровой активности: шахматы, математические и логические игры, моделирование жизненных ситуаций с привлечением компьютерных игр, анализ реальных задач практической производственной сферы, культуры, социальных явлений.

Дидактические подходы к обучению на основе обогащения познавательных процессов связаны пониманием сущности детской креативности. Многие теоретические и практические находки отечественной педагогической психологии и дидактики согласуются с потребностями и особенностями творческого развития детей. В частности:

- идеи укрупнения единиц содержания за счет содержательного обобщения (В.В Давыдов);
- проблемный подход к обучению (А.М.Матюшкин и др.);
- использование опорных схем и сигналов (В.Ф. Шаталов);
- использование укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев).

Все эти дидактические подходы представляют особый интерес применительно к ситуации обучения детей с целью развития их творческого потенциала.

Стратегия обогащения обучения может быть специально направленно на развитие творческого мышления ребёнка. В такие алгоритмы обучения могут входить занятия по решению проблем с применением таких известных продуктивных образовательных техник, как мозговой штурм во всех вариантах, синектика и т. д.; занятия, ориентированные на развитие личностных характеристик творцов, могут включать упражнения на релаксацию, медитацию, визуализацию и т.п.

Стратегии обучения детей, опирающиеся на *качественные изменения*, представлены разными педагогическими разработками. На основе изменения качественных характеристик содержания образования можно выделить ряд стратегий обучения детей с творческими способностями. Они более многочисленны, но при этом могут быть обозначены одним термином — «обогащение». Он несколько непривычен для отечественной дидактики, однако наиболее полно характеризует суть явления и приобретает все большую популярность.

Под ним обычно понимается широкий спектр мер по перестройке содержания образования, модернизации его таким образом, чтобы оно отвечало задаче развития детской креативности. В сфере практической «обогащение» может приобретать самые разные формы, естественно, что они зависят от национальных культурно-образовательных традиций, кадровых и материальных возможностей образовательных учреждений и многого другого [2; 16; 45; 56; 77; 120; 126; 192 и др.].

Наибольшую популярность получили «три вида обогащения учебных программ», предложенные Дж. Рензулли. Его система рассматривает содержание во временном аспекте, то есть один «вид обогащения» сменяет другой. Первый направлен на максимальное расширение кругозора ребенка и выбор им в итоге наиболее привлекательного для себя вида учебных занятий. Второй ориентирован на развитие мышления, совершенствование познавательных

способностей. Все это создает почву для третьего «вида обогащения», предполагающего проведение ребенком собственных исследований.

Основные черты предлагаемой модели обогащения содержания образования детей имеют два уровня рассмотрения.

Первый уровень — связан с горизонтальным обогащением традиционного для отечественной школы содержания путем добавления специальных учебных занятий по программам, разработанным на основе стратегий «социальная компетенция», «обучение мышлению», «физическое развитие». Здесь представлены три традиционно выделяемые в педагогической психологии и педагогике сферы развития личности ребенка: психо-социальную, интеллектуально-творческую и сферу физического развития. Целенаправленные занятия по их развитию выполняют в образовательном процессе две основные функции диагностики и коррекции, соответственно психо-социального, интеллектуально-творческого и физического развития. Они не отменяют и не дублируют работу, проводимую в рамках традиционной системы, а выступают средством для ювелирной огранки потенциала личности ребенка.

Стратегия — «обучение мышлению» — популярное в зарубежной педагогике направление работы по целенаправленному развитию интеллектуально-творческих способностей ребенка. Оно напрямую связано с решением проблемы обучения детей с творческими способностями. В нём представлены компоненты диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей.

Многие исследователи и педагоги-практики уделяют особое внимание развитию творческого (критического, рационального и др.) мышления, специальному, целенаправленному формированию креативности, интеллектуальных функций, обучению детей технике и технологии мыслительных действий, процессам эффективного познавательного поиска [4; 15; 27; 29; 201; 238; 257; 260;].

Стратегия — «социальная компетенция» — направлена на преодоления отставания ребенка в психо-социальном развитии. С целью устранения этих проблем создаются программы специальных интегрированных курсов, направленные на развитие эмоциональной сферы, коррекцию межличностных отношений в коллективе, самоактуализацию. Многие специалисты считают, что для детей с творческими способностями особенно важно обсуждение социальных и межличностных проблем. Умение детей рассуждать, глубже понимать мотивы поведения других людей, в сочетании с повышенной чувствительностью к несправедливости и противоречиям часто негативно сказывается на развитии аффективной сферы.

Программы такого рода позволяют решать задачи диагностики уровня сформированности личностных качеств, относящихся к сфере аффективного развития, и создают условия для целенаправленной коррекции индивидуальных особенностей развития. Естественно, что интегративные курсы не могут и не должны заменять традиционные учебные (литература, история, МХК и многие другие). Основная цель введения спецкурсов — не заменить традиционные способы образования и психо-социального развития в условиях образовательного процесса, а дополнить их, создав дополнительную возможность коррекции аффективного развития ребёнка [34; 40; 61; 71; 80; 83].

Физическое развитие.

Лонгитюдные исследования Л. Термена и других исследователей показали, что интеллектуально одарённые не отстают в физическом развитии от сверстников, но чаще одаренный ребенок опережает сверстников и по этому параметру. В педагогическом мифотворчестве и в общественном сознании представление о том, что одаренные дети обычно отстают от сверстников в физическом развитии, ошибочно укоренились. Тем не менее, эмоциональные и интеллектуальные перегрузки ребёнка требуют, чтобы в целях психопрофилактики и укрепления его здоровья велась работа по его физическому развитию. Представленные в традиционном учебном плане уроки физкультуры, не отвечают современным задачам обучения детей с повышенными творческими способностями. Уроки должны быть интересными, содержать элементы развития всех физических данных [4; 15; 25; 80; 88; 104 и др.].

Стратегия «индивидуализации»

в последнее время все активнее утверждается представление о необходимости учета в образовательно-воспитательных системах неповторимости каждого индивида. Невозможность воспитания и обучения будущего творца на общем «образовательном конвейере» все более осознается и заставляет искать новые образовательные технологии, отвечающие данной задаче. Особую остроту эта проблема приобретает при создании образовательных моделей. Крайняя схема индивидуализации — разработка индивидуальных образовательных траекторий [117; 137; 144; 155; 163 и др.].

Стратегия «исследовательского обучения»

имеет целью — активизировать обучение, придав ему исследовательский, творческий характер. Реализация такой стратегии передает учащемуся инициативу в организации собственной познавательной деятельности. Дети с большим интересом участ-

вуют в самой разной исследовательской работе [77; 88; 132; 133; 183; 222; 238; 249 и др.].

Стратегия «проблематизации».

Содержание образования, моделируемое по данной стратегии, предполагает изложение учебного материала таким образом, чтобы дети, во-первых, могли выявить проблему, во-вторых, найти способы решения и, наконец, решить. Для этого их необходимо обучать «умению видеть проблемы». Особые методические приемы, разрабатываемые сторонниками данного подхода, позволяют достичь того, что предложенная учителем проблема превращается во внутреннюю проблему самого ребенка. Это, в свою очередь, создает предпосылки для анализа вариантов ее решения, что само по себе является следующим этапом учебной работы. Далее, в полном соответствии с логикой, необходима оценка достоинств каждого варианта решения. После этого обычно следует обобщение найденного и так далее [77; 88; 132; 133; 183; 222; 238; 249 и др.].

Стратегия корректирующего развивающего и интегративного обучения детей реализуется в со-

ответствующих программах. Не смотря на то, что большинство исследовательских данных характеризуют таких детей в качестве хорошо адаптирующихся, самостоятельных, более социально зрелых, большинство педагогов-практиков обнаруживает потребность работы с учащимися по программам, стимулирующих их развитие в социально-эмоциональной сфере. Эти программы могут ориентироваться на разные цели. Рассмотрим данные варианты.

Корректирующие программы

создаются специалистами для тех детей, которые при успешности в интеллектуальной и/или творческой деятельности испытывают эмоциональные или поведенческие трудности.

Развивающие программы

создаются для улучшения состояния эмоциональной сферы ребёнка, испытывающего некоторую эмоциональную депривацию. В таких программах используются ролевой тренинг, тренинг сензитивности, коммуникативный тренинг, занятия на развитие детской группы, обсуждения в малых группах.

Интегративные программы

соединяют познавательные и эмоциональные компоненты, предусмотренные двумя предыдущими программами. Идея создания таких программ связана с пониманием, что креатив-

ность имеет обратную сторону — дефицит времени и сил ребёнка на совершенствование эмоциональной сферы, повышение социальной компетентности, умения планировать разные виды деятельности, обеспечивать ребёнка необходимым отдыхом, релаксацией, снятием тревожности и др.

Интегративные программы можно разделить на:

- направленные на обсуждение жизненных ценностей и
- связанные с исследованием проблемы самоактуализации.

Обсуждение жизненных ценностей важно для детей с повышенными творческими способностями из-за их высоко развитых умений рассуждать, повышенной чувствительности к несправедливости и противоречиям. Поэтому сочетание эмоциональных и познавательных сторон жизни человека, рассматриваются как желательные для учеников с повышенными интеллектуальными и творческими способностями. Соотношение успешности в деле и состоятельность как человека и гражданина — важнейшая дилемма, которую необходимо решить одинаково успешно в двух плоскостях.

Данные программы помогают детям делать осознанный выбор, искать альтернативы в ситуациях выбора, взвешивать последствия каждого выбора, утвердить то, что значимо для этих детей, оценивать и совершенствовать свой образ жизни.

Программы, направленные на самоактуализацию детей, основываются на традиционных подходах гуманистической психологии к развитию личности человека. Данные программы нацелены среди остальных ориентиров на самооценку и межличностные отношения учащихся. Сравнение стратегии ускорения и обогащения показывает, что они могут переходить одна в другую в зависимости от поставленных образовательных и развивающих целей и задач работы.

Тема 4.2. ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПОВЫШЕННЫМИ ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Федеральный государственный образовательный стандарт перед каждым учителем ставит важную задачу: обеспечить развитие способностей каждого ребенка. Если педагог работает с детьми, проявляющими повышенные способности, повышенные познавательные, эстетические, культурные запросы, то организация его образования становится особенно важным событием. Талант и одарённость сосредоточены в отдельном человеке, но способности этого человека нужны всему обществу и даже всему человечеству.

Перед тем, как будут определяться стратегии и программы работы с ребёнком важно установить уровень его способностей и их разнообразие, и затем правильно определить перспективы развития, составить программы их развития. У детей с повышенными творческими способностями чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности — это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду и самопознанию.

В учебном процессе развитие креативности ребёнка следует рассматривать как развитие его внутреннего потенциала, и для этого целесообразно опираться на следующие принципы педагогической деятельности [15; 25; 38; 77; 93; 104 и др.]:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя.

Для категории детей с повышенными творческими способностями основными методами являются методы творческого характера, проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные в сочетании с самостоятельной, индивидуальной и групповой работы. Но те же методы можно и нужно применять и при обучении «обычных» детей. Только будущее покажет, кто из них откроет новые горизонты в науке или создаст гениальное произведение искусства, а кто, не смотря на надежды учителей, откажется от своего «таланта» и зароет его в землю.

Эти методы имеют высокий познавательный-мотивирующий потенциал и соответствуют уровню познавательной активности и интересов учащихся.

Обучение школьников в условиях введения ФГОС, подразумевает формирование метапредметных умений, универсальных учебных действий. Согласно ФГОС развиваются ценностно-смысловые установки на образование, социальные компетентности, личностные качества. Кроме того, используется новая система оценки достижений планируемых результатов у детей.

Реализация личностно-ориентированного педагогического подхода в целях гармонического развития, учащегося как субъекта творческой деятельности в условиях введения ФГОС приобретает важное значение.

Рассмотрим методы активизации процесса обучения, которые можно применять на уроке в школе.

Проблемный метод.

Обучение в основе, которого лежит проблемный метод, носит название проблемного обучения. Проблемное обучение — это организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения.

Проблемное обучение — совокупность проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний. Оно относится к типу развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности. При решении данных задач учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия — получения знаний. В процессе такого обучения происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций.

Проблемное обучение — организованный учителем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания. В нем сочетаются самостоятельная систематическая поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки.

«Проблемная ситуация» и «учебная проблема» являются основными понятиями проблемного обучения. Проблемная ситуация — определенное состояние учащегося, возникающее в процессе вы-

полнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Главный элемент проблемной ситуации — неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания. Существенным недостатком в современной практике и теории проблемного обучения считается ограниченное понимание постановки проблем.

Проблема — источник активного мышления, непосредственный его инициатор.

В основу проблемного обучения легли идеи Дж. Дьюи о том, что, основу обучения составляют игры и трудовая деятельность. В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие принимали: Т.В. Кудрявцев, В.Т. Кудрявцев., И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, М.Н. Скаткини др. Схема проблемного обучения, представляет последовательность процедур, включающих:

- постановку преподавателем учебно-проблемной задачи,
- создание для учащихся проблемной ситуации;
- осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы,
- овладение обобщенными способами приобретения новых знаний;
- применение данных способов для решения конкретных систем задач.

Основу проблемного обучения составляет идея использования творческой деятельности обучающихся посредством постановки проблемно сформулированных заданий и активизации, за счет этого, их познавательного интереса и, в конечном счете, всей познавательной деятельности. Требования к реализации проблемного обучения:

- Проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний.
- Быть доступным для учащихся и соответствовать их познавательным способностям.
- Должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность.
- Задания должны быть таковыми, что бы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей школьников и интеллектуальных уме-

ний невозможно без проблемного обучения. Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Т. В. Кудрявцев, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М.И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская и др.

Дидактическая система включает следующие *принципы организации учебного материала* и построения процесса проблемного обучения:

- 1) организовать основную часть учебного материала от общего к частному, от принципа — к применению в порядке логического развертывания исходных понятий в систему понятий данной науки;
- 2) начинать обучение с актуализации с помощью создания проблемной ситуации путём введения новой информации;
- 3) новые понятия и принципы вводить как через деятельность учащихся по решению учебных проблем, так и через объяснение их сущности;
- 4) добиваться усвоения понятий и способов умственной деятельности путем применения соответствующих им знаковых систем (слов, формул, высказываний, схем) и образов через анализ информации, решение учебных проблем и классификацию конкретных объектов;
- 5) формировать у учащихся систему приемов и способов умственной деятельности для различных типов проблемных ситуаций;
- 6) обеспечить ученика текущей информацией о результатах его собственных действий, необходимой для оценки и самооценки;
- 7) предоставлять ученику необходимые источники информации и управлять ходом её анализа, систематизации и обобщения (извлечение из неё новых знаний и способов деятельности).

Проблемные ситуации дают возможность создать такую логику объяснения нового материала, которая отражает логику соответствующей науки, дидактически преломленную применительно к уровню мышления учащихся определенного возраста. Проблемная ситуация должна создаваться с учетом реальных, значимых для учащихся противоречий. Только в этом случае она является мощным источником мотивации познавательной деятельности школьников, активизирует их мышление, направляет на поиск неизвестного.

Проблемное обучение — это система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы.

Поисковый метод —

один из активных методов обучения, требующий от учащихся самостоятельного разрешения поставленной задачи. Поисковый метод обеспечивает вовлечение учащихся в процесс самостоятельного приобретения знаний, сбора и исследования информации.

Выделяются следующие типы поисковой учебной деятельности:

- исследовательская (теоретически-познавательная деятельность или учебное исследование);
- дискуссионная;
- и моделирующая.

Эвристический метод.

Название метода произошло от греческого «эвристика», что переводится как «отыскиваю», «нахожу», «открываю». Эвристическое обучение, согласно А. В. Хуторского, — обучение, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания. Его прообраз — метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению новых знаний.

Творческая самореализация ученика, как сверхзадача эвристического обучения раскрывается через три основные направления:

- создание учащимися образовательной продукции в изучаемых областях;
- освоение учащимися базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами;
- выстраивание индивидуальной образовательной траектории ученика в каждой из образовательных областей с опорой на личностные качества.

Исследовательский метод —

это метод, заключающийся в постановке педагогом познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Основные составляющие метода — выявление проблем, выработка и постановка гипотез, наблюдения, опыты, эксперименты, а также сделанные на их основе суждения и умозаключения.

Главная цель исследовательского метода формирование у ребенка способностей самостоятельно, творчески осваивать и переосваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Такая учебная деятельность способствует созданию общенаучного фундамента и выработке исследовательских навыков. Основная идея исследовательского метода заключается в использовании научного подхода к решению той или иной учебной задачи.

Чтобы заниматься с учащимися научно-исследовательской деятельностью, педагог должен:

- глубоко и разносторонне знать свой предмет, регулярно читать специальную, методическую, научную литературу;
- свободно ориентироваться в новостях науки, проявлять к ним постоянный интерес;
- отличаться рационализаторским подходом к работе, стремиться находить новые решения научных и педагогических задач;
- знакомить учащихся с новыми подходами к изучению того или иного вопроса;
- применять инновационные приемы и стимулировать у обучающихся поиск новых технологий, методов, которые позволят им достичь наивысшего результата.

Проектный метод

представляет такой способ обучения, который, по словам Дж. Дьюи, можно охарактеризовать как «обучение через делание». Учащийся самым непосредственным образом включён в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя «по кирпичикам» новые знания и приобретая новый учебный жизненный опыт. Этот метод находит применение на различных этапах обучения в работе с одаренными учащимися и при работе с материалом различной сложности. Метод адаптируется к особенностям практически каждого учебного предмета и в данном аспекте несёт в себе черты универсальности [262].

Метод проектов относится к технологиям ориентированного обучения. Использование данного метода на уроках даёт новые возможности в активизации познавательного интереса учащихся, развития творческих способностей. С учётом интересов и уровней дарования конкретных учеников им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической за-

дачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершив ее публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет ребенку, углублять свои знания и выявить свои ресурсы в различных областях. Учитель в этой ситуации выступает консультантом, координатором проекта, помощником, направляющим поиск решения проблемы, но не доминирующей фигурой в учебном процессе. Главная задача учителя — помочь одаренному ребенку вовремя проявить и развить свой талант.

Метод творческих и нестандартных заданий используется в качестве средств развития творческого мышления у одаренных и талантливых детей. Чем раньше одаренный учащийся будет знакомиться с подобными заданиями, пробовать их решать, тем быстрее его мышление приобретет гибкость.

Творческие и нестандартные задания выполняют целый ряд функций:

- развивают интеллектуальный потенциал личности, творческие, мыслительные способности;
- имеют непосредственную связь с практикой, решением реальных жизненных ситуаций, проблем;
- формируют особый стиль мышления, позволяющий находить решение при любых исходных данных;
- развивают логическое мышление, аналитические способности.

Метод развития критического мышления подразумевает самостоятельное мышление, где отправной точкой является информация. Оно начинается с постановки вопросов, строится на основе убедительной аргументации. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся в процессе обучения сам конструирует этот процесс, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной стратегии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом.

Критическое мышление обычно включает в себя умение прогнозировать ситуацию, наблюдать, обобщать, сравнивать, выдвигать гипотезы и устанавливать связи, рассуждать по аналогии и выявлять причины, а также предполагает рациональный и творческий подход к рассмотрению любых вопросов.

Мозговой штурм —

это один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности ребенка. Метод позволяет найти

решение сложных проблем путем применения специальных правил обсуждения. Метод широко используется для поиска нетрадиционных решений самых разнообразных задач.

Применение в современном учебном процессе мозгового штурма как интерактивной образовательной технологии, позволяющей сочетать личностно-деятельный подход с эффективными методическими приемами и разработками, Использование метода мозгового штурма в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

- творческое усвоение школьниками учебного материала;
- связь теоретических знаний с практикой;
- активизация учебно-познавательной деятельности учащихся;
- формирование способности концентрировать внимание и мыслительные усилия на решении актуальной задачи;
- формирование опыта коллективной мыслительной деятельности.

Педагогу необходимо помнить, что проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес у учащегося.

Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма, является возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед учащимися как учебная задача.

Кластер как метод обучения —

графический способ организации учебного материала. Этот метод связан с развитием нелинейной формы мышления ребёнка. Разбивка на кластеры учебного материала используется для стимулирования мыслительной деятельности до того, как определённая тема будет изучена более тщательно, но может применяться и в качестве средства для обобщения материала.

Основной этап работы — это чтение кластера, поиск причинно-следственных связей между ключевыми словами или блоками и проведение линий соединения. Дети с повышенными творческими способностями при работе с кластерами выходят на творческий уровень. Дети с повышенными творческими способностями более подробно рассматривают отдельные смысловые блоки, используют ключевые слова как новое понятие, требующее дополнительного разъяснения или подтверждения предположения, поиск полной необходимой информации. Таким образом, кластер охватывает большое количество

во информации учебного текста и дополнительной литературы, что особенно важно и интересно детям.

Кластер используется как опора для пересказа учащимся научных текстов, как способ реализации учебного исследования, как графическое оформление исследуемого материала.

Метод кейсов включает анализ какой-то проблемной ситуации. Она объединяет в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ. Данная технология предполагает анализ конкретной ситуации, который заставляет поднять пласт полученных знаний и применить их на практике. Кейс-технологии основаны на комплектовании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов по какой-то выделенной теме и заданий по конкретной проблемной ситуации в ней. Кейсы предназначены для самостоятельного решения задания с последующим коллективным обсуждением темы и вариантов для выработки наиболее рациональных и творческих предложений.

Информационно-коммуникационные технологии — система методов, способов и средств, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации и ориентированных на повышение эффективности и производительности труда. На современном этапе информационные технологии напрямую взаимосвязаны с компьютером и являются компьютерными технологиями.

Основной задачей, которая стоит перед внедрением данной технологии, является адаптация учащегося к жизни в информационном обществе. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебную деятельность позволяет готовить детей с повышенными творческими способностями, способных полноценно жить и работать в информационном мире нового века. В условиях существования множества источников информации учителю отводится не роль источника информации, а координирующая, направляющая роль.

Федеральные стандарты второго поколения делают акцент на деятельностный подход в образовательном процессе: формирование способности быть автором, творцом своей жизни, развитие умения ставить цель и искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности. Важно направить одарённого ребёнка не на получение определённого объёма знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно, на основе полученного материала.

Тема 4.3.**МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ
ПО РАЗВИТИЮ ИХ ТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА**

Методика — это педагогическая наука, которая исследует закономерности обучения определенному учебному предмету. В наиболее общем виде под методикой понимается отрасль педагогической науки, в центре внимания которой — закономерности обучения конкретной учебной дисциплине; механизм использования комплекса методов, средств и приемов обучения и воспитания.

При обсуждении организации образовательной и воспитательной деятельности часто сталкиваемся с понятиями «методика» и «технология». Обе эти категории обозначают способы достижения педагогических целей. Порой их употребление синонимично, в то же время можно обнаружить их противопоставление — одно понятие гуманитарное, другое технологическое. Итак, педагогическая методика — совокупность конкретных приёмов, использующихся для реализации поставленных задач в сфере образования. Она должна быть понятной, реалистичной, воспроизводимой, результативной и обоснованной. Педагогическая технология — инструментарий конкретной области деятельности человека, набор процессов, методов и принципов, необходимый для создания конечного продукта. Она включает организационные приёмы и операции, которые применяются исполнителем в процессе труда. Из этих определений видно, что они фиксируют родственные, но не идентичные педагогические явления.

Главное отличие между указанными категориями заключается в их детализации. Методика — направление движения, дорожная карта, по которой будет двигаться исполнитель. Технология — подробный маршрут, который позволяет прогнозировать скорость, дистанцию и др. Таким образом, методика — это ядро, смысл, идея и замысел её исполнения. Технология — прикладной инструментарий решающий поставленные задачи. Самые значимые отличия в планируемом результате. Результат методики предсказуем в большей или меньшей степени, результат технологии — максимально прогнозируемый.

Итак, методика — общее направление деятельности, технология — прикладное явление; технология — последовательность правил, а методика — их внутреннее содержание, идеология; результативность технологии можно с большей вероятностью определить, чем методики.

Будучи областью гуманитарного знания, методика выстраивается при определении своих парадигмальных, концептуальных компонентов. Методика может быть представлена конкретной реализацией заданной группы обучающихся заданному учебному предмету с учётом целей и задач учебно-воспитательного процесса. Методика призвана обеспечить образовательно-воспитательный процесс оптимальным содержанием, формами, методами, средствами работы педагога и обучающихся.

Если исходить из того, что педагогическая практика — это в большой степени искусство применения закономерностей педагогики и педагогического опыта в конкретной педагогической ситуации, то методика — наука об искусстве обучения. Обладая научной основой, методика обучения характеризуется высоким креативным потенциалом, заставляя педагога осуществлять постоянный поиск смыслов различных методов, их целей, классификации, возможностей практического применения в деятельности. Методика понуждает мыслить педагогически целостно, подходить к образовательной деятельности не как к набору методов работы, а как к неразрывному единству принципов, целей, содержания и методов обучения. В таком понимании методика обучения — это способ достижения эффективности образовательно-воспитательного процесса, в частности обучения одарённых детей. При конкретизации учебного предмета, в рамках которого разрабатывается методика, употребляют термин — методика учебного предмета (методика обучения математики, методика обучения литературе и т. д.)

Методика учебного предмета —

теория обучения учебному предмету, объект которого — процесс обучения дисциплине, а предмет — связь, взаимодействие преподавания и учения в рамках конкретной дисциплины. Методика разрабатывает и предлагает педагогу системы обучающих воздействий (взаимодействий). Эти системы находят свое выражение в содержании образования (представлено в программах, учебниках) методах, средствах и организационных формах обучения.

Реформирование отечественной системы образования в конце XX в. поставили задачи повышение роли педагогических экспериментов и новаций, выявление путей формирования самостоятельности и творческой активности учащихся, повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса. По этой причине в 80-е гг. отмечается новаторство и инициативность педагогов, в том числе в работе с одарёнными детьми.

Новый виток интереса к развитию методики обучения одарённых детей наблюдается в педагогической теории и практики в настоящее время.

В процессе поддержки обучения детей с повышенными творческими способностями чаще всего в нашей стране принимает форму дополнительных занятий в разнообразных кружках (по математике, физике, моделированию и т. д.), секциях, школах специальных дисциплин (музыки, рисования и т. д.). Но кружок и студия сами по себе не являются универсальным средством работы с одарёнными детьми. Важно не только обеспечить информационную или процедурную составляющую обучения — нужно обеспечить учащегося такими познавательными задачами, которые выводят одарённого ребёнка на новые уровни и знаний.

Некоторые методики имеют существенные отличия от традиционной, по этой причине их анализу необходимо уделить внимание.

Вальдорфская школа — методика Р. Штайнера — наиболее востребована при воспитании детей со способностями в гуманитарной области знаний или художественно-эстетической деятельности. Деятельность в таких школах основана на заданных автором методики принципах и правилах обучения.

- Обучение в школе длится 12 лет, из них 8 лет детям не ставят отметки, а основные предметы преподаёт один учитель.
- Учитель, помимо преподавания основных общеобразовательных предметов, поёт, рисует, играет на флейте, вяжет, шьёт.
- Обучение реализуется «эпохами»: каждая эпоха длится 3–4 недели, и главной темой обсуждения выбирается какой-то один предмет. Это помогает полностью погрузиться в изучение темы, не отвлекаясь на другие проблемы.
- Большое внимание творчеству, а домашние задания отсутствуют.
- В процессе обучения детям максимально продлевается ощущение детства.
- В вальдорфской школе до второго класса не учат букв, не считают и не пользуются канцелярской ручкой.
- В первом классе дети только рисуют, и лишь второклассники начинают писать, причём сначала палочками на воске, потом чем-нибудь острым на бересте, потом гусиными перьями.
- В школе не принято говорить детям «нет», приветствуется детская инициатива и фантазия, которую педагоги стараются поддержать и помочь воплотить в реальность.

В вальдорфских школах по сей день отсутствуют компьютеры, а все окружающие предметы сделаны из натуральных материалов, в том числе игрушки должны быть сделаны из природных материалов. Итак, главная особенность методики — поощрение творчества, инициативы, самовыражения.

Достоинства и недостатки вальдорфской школы можно обозначить следующим образом.

Основные достоинства:

- a) ориентированность педагога на ребенка и его особенности;
- b) наполняемость классов — 10 человек, что обеспечивает достаточно внимания каждому;
- c) основной педагог один и тот же в течение 8 лет — к нему легко адаптироваться, а он сам хорошо знает индивидуальные особенности ребёнка;
- d) интенсивные занятия двумя иностранными языками (как правило, английским и немецким)
- e) поддерживается семейная, дружественная, неконкурентная обстановка общения детей;
- f) дети легко поступают в вузы с творческими профилями или вузы социо-гуманитарного профиля.

Недостатки:

- a) из-за разницы учебных планов трудно перевести учеников вальдорфских школ в «обычную» школу;
- b) из-за отсутствия оценок сложно оценить уровень учебных и интеллектуальных достижений ребёнка;
- c) дети обучаются в особом, замкнутом и идеализированном сообществе;
- d) данные школы частные и обучение дорогостоящее;
- e) делается акцент на гуманитарном знании, но недостаточно времени уделяется естественным наукам;
- f) большое внимание уделяется участию родителей в учебном процессе, что требует значительных временных затрат, к чему не все родители готовы.

Методика контекстного обучения — А. А. Вербицкий. Для развития взаимодействия участников образовательного процесса признаны методика и технология контекстного обучения. Эту технологию обучения считают приоритетной в условиях перехода на компетентностную парадигму образова-

ния. Эта технология востребована в работе с детьми, проявляющими креативность, поскольку предлагает активизацию процесса получения и освоения знаний.

В соответствии с теорией контекстного обучения, разработанной в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого, контекстным является такое обучение, в котором с использованием всех имеющихся средств и форм обучения моделируется предметное и социальное содержание деятельности.

Контекст — это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации. Основной единицей содержания контекстного обучения является ситуация. Методика контекстного обучения предполагает три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная. Особая роль в контекстном обучении принадлежит «профессиональному контексту» — совокупности предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций, характерных для определенной сферы профессионального труда. Погружение обучаемых в соответствующий контекст при решении профессионально-ориентированных задач направлено на приобретение опыта познавательной деятельности, готовности применять полученные знания в деятельности.

Концепция обучения по А. А. Вербицкому предполагает формы учебной деятельности:

- уроки, лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа;
- деловые игры, игровые формы занятий, тренинги (квази-профессиональную деятельность);
- исследовательская работа, экскурсии, опыты, проектирование.

В качестве переходных от одной базовой формы к другой также выступают различные формы:

- лабораторно-практические занятия;
- имитационное моделирование;
- анализ конкретных проблемных ситуаций;
- разыгрывание ситуаций в ролях и др.

Контекстное обучение является гибкой технологией, позволяющей сочетать комплекс разнообразных методов и приемов обучения, обеспечивающих активный, творческий характер учебной деятельности. В процессе контекстного обучения делается акцент на таких параметрах как:

- актуализация ранее изученного теоретического материала и его интерпретацию с новых позиций — с позиций решения конкретной проблемы;

- обеспечение динамичности и привлекательности учебной деятельности для обучаемых по средствам разнообразия организационных форм взаимодействия участников;
- создание атмосферы интеллектуального напряжения, поиска, учебного диалога, креативности, педагогической поддержки и т. д.

В контекстном обучении существуют следующие дидактические методы, обеспечивающие разную степень активности и самостоятельности учащихся:

- объяснительно-иллюстративный метод — при объяснении понятий и технологий в решении профессионально ориентированных задач, при необходимости пояснения особенностей ситуаций;
- репродуктивный метод — при решении задач по имеющемуся образцу, аналогу, закреплении знаний, умений и навыков обучающихся;
- метод проблемного изложения — при решении задач, организации взаимодействия (участники взаимодействия учатся сравнивать точки зрения, мнения и подходы, выстраивать аргументацию, доказательства и др.);
- эвристический, или частично-поисковый, метод, используется при решении сложных задач интегрированного характера (включающие знания из других областей и учебных предметов);
- исследовательский метод — на завершающем этапе обучения при решении задач высокой сложности, когда необходимо найти оптимальный или более эффективный способ решения. В интегрированных задачах требуется применять не только знания из нескольких областей обучения, но и владеть гибким мышлением, выходить за границы известного.

Личностно-ориентированное обучение — обучение, которое строится на принципе субъектности, признании учащегося главной фигурой образовательного процесса. Эта методика особенно актуальна для детей с повышенными творческими способностями, характеризующихся большей, чем у других детей, самостоятельностью. Обучение строится на следующих позициях:

- учащийся — полноправный субъекта образования;

- обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности учащегося, исходя из его индивидуальных особенностей познавательной деятельности;
- личностно-ориентированное обучение, опираясь на способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и индивидуальный опыт учащегося, создает условия осознания ребёнком себя личностью, предоставляет возможности самоопределения, самоутверждения и самореализации в познании, творчестве, поведении и т. д.
- обучение строится с учетом вариативности содержания и процесса образования.

При личностно-ориентированном обучении используются методы и приемы, соответствующие требованиям:

- диалогичность,
- деятельностно-творческий характер,
- направленность на поддержку индивидуального развития учащегося,
- предоставление учащемуся необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений,
- творчества,
- выбора содержания и способов учения и поведения.

Критерии эффективности занятия с использованием личностно-ориентированной технологии:

- Наличие вариативной составляющей учебного плана урока в зависимости от индивидуальных особенностей, готовности класса и т.п.
- Использование проблемных творческих заданий.
- Применение заданий, позволяющих учащемуся самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).
- Создание положительного эмоционального настроения на работу всех учащихся в ходе урока.
- Сообщение в начале урока не только темы, но и организации учебной деятельности в ходе урока.
- Обсуждение с учащимися в конце урока не только того, что «мы узнали» (чем овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что-

бы хотелось выполнить еще раз, а что сделать по-другому.

- Стимулирование учащихся к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий.
- Оценка (поощрение) при опросе на уроке не только правильного ответа учащегося, но и анализ того, как учащийся рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся.
- Отметка, выставляемая учащемуся в конце урока, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности.
- Вариативность домашнего задания, объяснение не только темы и объема задания, но и рациональной организации учебной работы при выполнении домашнего задания.

Достоинства личностно-ориентированного обучения:

- уважение к личности учащегося, внимание к его внутреннему миру и его неповторимости (субъектности).
- Обучение направлено на развитие личности учащегося.
- Оригинальное построение содержания и методов обучения.
- Поиск новых форм и средств обучения.

Недостатки личностно-ориентированного обучения:

- Не очевидна корреляция личностных качеств учащегося и логики учебно-воспитательной деятельности педагога;
- Не разработана в полном объеме идея индивидуальной траектории развития личности ученика в обучении.
- Базы дифференцированных задач и заданий, дополнительное и вариативное содержание учебного материала находятся в современных методических разработках в дефиците;
- Существует риск переоценки интересов учащихся, определяющих содержание и методы обучения, снижения академического уровня знаний, возникновения отрывочных, несистематизированных знаний.

- Принцип субъектности в какой-то мере противопоставляется коллективной познавательной деятельности.
- Личностно-ориентированное обучение во всем объеме и со всеми нюансами сложно проводить в классах, группах, в которых учится по 25–30 учащихся. На должном уровне его можно реализовать в малой группе и на индивидуальных занятиях.

Основные принципы педагогической деятельности в «Школе радости» В.А. Сухомлинского в разной степени используется в современном образовании. Идеи касались разных областей педагогической деятельности — умственного, нравственного, трудового, эстетического воспитания и др.

В.А. Сухомлинский считал, что познание природы стимулирует умственное развитие детей, отводил общению с природой много учебного времени, называя их уроками мышления и развития ума. Кроме того, Сухомлинский считал природу источником нравственного воспитания и доброты. В его методике природа — неиссякаемый источник поэтического и художественного творчества детей. В.А. Сухомлинский вместе с медиками изучал состояние здоровья детей в «Школе радости» и показал, что успешно и продуктивно совмещать укрепление здоровья детей и познание ими явлений природы.

В «Школе радости» проходило планомерное вовлечение всех учащихся в общественно полезный труд, трудовые обязанности выполнялись в основном на свежем воздухе. В.А. Сухомлинским были сформулированы правила вовлечения детей в общественно полезный труд, которые реализовывались в «Школе радости» по следующим правилам:

- включение всех детей с пяти-шести лет в полезный физический труд;
- собственной заслугой является только сделанное своими руками, разумом и творчеством;
- ценность имеют те подарки, в которые вложены собственные трудовые и умственные усилия.

Следующая особенность «Школы радости» — принцип оценки знаний, отметка несла оптимизм, была вознаграждением за трудолюбие. Сухомлинский патовал за то, чтобы родители его учеников не требовали от детей высоких оценок, в этой ситуации «Школа радости» не знала погони за отличными отметками. Дети в этой ситуации не оценивались в силу тех или иных отметок. Педагогическое наследие В. А. Сухомлинского актуально в современном ми-

ре, когда на первый план в образовании снова выходит формирование личности, воспитание гражданина-патриота [263].

Методики обучения составления рассказа по картинкам. Основы методики обучения детей рассказыванию по картинам были заложены Е.И. Тихеевой. Рассмотрение картин способствует развитию наблюдательности, воображения, логического мышления, языка ребенка. Е.И. Тихеева разработала педагогические и эстетические требования к картинам, рекомендации к занятиям по картинам, особенно значимые при этом рассказы по картине.

Современные исследования по использованию картин в обучении детей рассказыванию проводились под руководством О.С. Ушаковой: методика обучения детей рассказыванию по серии сюжетных картинок (Е.А. Смирнова), методика развития образной речи на основе восприятия произведений изобразительного искусства (Е.В. Савушкина). Кроме этого, оригинальную методику обучения дошкольников творческому рассказыванию по картине на основе элементов ТРИЗ (технологии решения исследовательских задач) разработала Т.А. Сидарчук. У этих методик существуют общие и различные характеристики, но все они применимы для развития творческих способностей детей разного возраста.

В методике обучения детей составлению рассказов по картине должны использоваться приемы, активизирующие речевую деятельность детей, стимулирующие стремление детей рассказать по картине, передать ее содержание и свое отношение к изображенному. В частности, педагогическая работа по обучению детей старшего дошкольного возраста составлению творческих рассказов по картинам с использованием элементов ТРИЗ (методика Т.А. Сидорчук) включает несколько последовательных этапов:

I. Определение состава картины.

Цель: обучение детей выявлению, группировке и обобщению объектов картины. Для детального рассматривания картины и побуждения детей к выделению и называнию объектов на картине используются игровые приемы «подзорная труба», «фото-снимок», а также упражнения типа «Кто самый внимательный?», «Аукцион», «Охота за подробностями». После названия предметов и деталей они группируются по существенным признакам. Группы предметов обязательно фиксируются обобщающим словом.

II. Установление взаимосвязей между объектами картины.

Цель: упражнение детей в умении устанавливать

и объяснять разнообразные взаимосвязи между объектами (причинно-следственные, временные, групповые, общие, противоположные). Могут использоваться игровые ситуации, игры и упражнения («Найди пару», «Что сначала, что потом», «Кто не может друг без друга»). Таким образом, у детей формируется умение рассуждать и выражать свои мысли развернутыми, связными фразами.

III. Описание картины.

Цель: научить детей составлять рассказы-описания на основе восприятия картины разными органами чувств. Уместно воспользоваться приемом «вхождения в картину» (Е.И. Тихеева) — предложить детям превратиться в волшебников, войти в картину и почувствовать запахи, попробовать на вкус, ощутить рукой свойства изображенных предметов и явлений. На основе ощущений предложить детям составить речевые зарисовки: «Я слышу, как...», «Здесь пахнет...», «Когда я трогаю руками...». Такими приемами детей побуждают использовать слова и выражения, передающие собственное отношение к описываемым объектам. На основе речевых зарисовок составляется рассказ-описание — коллективный или индивидуальный.

IV. Составление загадок по картине.

Цель: обучение детей составлению загадок по картине на основе моделей. Для этого необходимо последовательно совершить ряд действий: выбор объекта на картине, выбор модели загадки, подбор характеристик и сравнений с другими объектами, соединение сравнений в связный текст загадки с помощью речевых оборотов «как», «но не», выразительное чтение загадки. Полезно использовать знакомые детям модели загадок. Например:

- Какой? Что такое же у другого предмета?
- Что делает? Кто (или что) делает так же?
- На что похоже? Чем отличается?
- Назови части объекта и сравни их с частями другого объекта.

При составлении загадки у детей формируется умение выражать свои мысли кратко, лаконично, связно и выразительно.

V. Преобразование объектов во времени.

Цель: обучение детей мыслительным операциям преобразования выбранного объекта во времени, составление рассказа об объекте с использованием речевых оборотов, описывающих последовательность событий. Можно использовать прием «машина времени»: предложить выбрать объект и рассказать, что с ним было в прошлом, что будет в будущем.

VI. Описание местонахождения объектов.

Цель: научить детей ориентироваться на плоскости картины и обозначать словами местоположение объекта, переносить ориентировки двухмерного пространства в трехмерное. Так активизируется словарный запас детей за счет слов, определяющих пространственное расположение: слева, справа, в центре, вверху, внизу, ближе, дальше, спереди, сзади, около, между. Можно использовать игры «Холодно — горячо», «Да — нет», в которых дети при помощи вопросов находят предмет на картине.

VII. Составление рассказов с разных точек зрения.

Цель: обобщить знания детей о признаках проявления разных эмоциональных состояний и причинах их изменений, упражнять в умении изменять свое настроение и составлять связный рассказ от первого лица. Для составления рассказа от второго лица ребенку необходимо выбрать персонажа, определить его настроение, черты характера, войти в его образ, описать картину с его точки зрения, разрешить проблемную ситуацию и изменить эмоциональное состояние героя в сторону равновесия. Здесь используются игры и творческие задания типа: «Покажи настроение без слов», «Волшебные превращения», «Оживи предмет». Результатом творческих игр является составление рассказов от имени героев или объектов картины.

Таким образом, обеспечение психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала детей и подростков в образовательном процессе является одной из обязательных функций работы современных специалистов школы, детского сада, учреждений дополнительного образования детей.



ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Индивидуальная психология и развитие ребенка. — М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017.
2. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Журнал практического психолога. — 1998. — №4. — С. 83.
3. Аллахвердов В.М. Психология искусства: Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. — СПб., 2001. — С. 69–98.
4. Альтшуллер Г.С., Вёрткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — Минск: Беларусь, 2004.
5. Альтшуллер Г.С. Как научиться изобретать. — Тамбов, 1961.
6. Амтхауер Р. Тест структуры интеллекта. — Обнинск: изд-во «Принтер», 1993.
7. Анохин П.К. Эмоции — БМЭ. В 2 т. — М.: Просвещение, 1994. — Т. 2. — С. 339.
8. Артюшкевич С. Бессознательное в творчестве // Электронный документ. URL: <http://studio67.by/mag/bessoznatelnoe-v-tvorchestve/> 2007 г. (дата обращения 18.07.2018).
9. Ароян Н., Тевосян М., Творческое мышление в системе понятий современной психологии // Электронный документ. URL: <https://cyberleninka.ru/> 2013 г. (дата обращения 18.09.2018).
10. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. — М.: Прометей, 1994. — С. 272–295.
11. Асмус В. Ф. Проблема интуиции в философии и математике. М.: Мысль, 1965. — 312 с.
12. Бабаева Ю.Д. Особенности эмоционального развития одаренных детей // Одаренность: рабочая концепция. Материалы I Международной конференции / Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. — Самара; М.: РПО, 2000. — С. 57–67.
13. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М.: ГЕОТАР Медиа, 2007.
14. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. — М.: Новая Москва, 1925 — 420 с.
15. Барышева Т.А., Жигалов Ю.А. Психолого-педагогические основы развития креативности. — СПб.: Мысль, 2006.
16. Басин Е.Я. Двуликий Янус: о природе творческой личности. — М., 2009. — 136 с.
17. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург, 2000. — 937 с.
18. Безрукова В.С. Педагогика и психология. — М.: Мысль, 2009.
19. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. — М.: Правда, 1989 — 608 с.
20. Бердяев Н.А. Смысл творчества. — М.: Мысль, 2006.

21. Бессарабов-Гончаров М.В. Влияние социальной среды на формирование творческого потенциала личности в обществе поздней современности // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сб. ст. по матер. XXXIII Междунар. науч.-практ. конф. — № 1(33). — Новосибирск: СибАК, 2014. — С. 45.
22. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни, СПб.: Изд. Нотабене, 1999.
23. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002. — С. 103.
24. Бирюков С.Д. Традиционные маркеры одаренности: дифференциально-психологический анализ структуры показателей: Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия. — М., 2000. — С. 12–29.
25. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.
26. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. — М.: МИОО, 2005. — 193 с.
27. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов н/Д., 1983.
28. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14. — №6. — С. 3–15.
29. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во института практической психологии, 1996.
30. Буасье А. Уроки Листа. — Л., 1964. — С. 9.
31. Буторина О.В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя: Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов. — СПб., 2003. — С. 276–278.
32. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика // Психологический журнал. — 1995. — №4. — С. 73.
33. Бунге М. Интуиция и наука. — М.: Правда, 1967.
34. Бьеркволл Ю.Р. С музой в душе: Ребенок и песня, игра и обучение на всех этапах жизни / Пер. с норвежского. — СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский центр «БЛИЦ», 2001.
35. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. — М.: Новая Москва, 1924. — 556 с.
36. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. — М.: Институт психологии РАН, 2002. — 256 с.
37. Введение в психологию / Под общей редакцией проф. А.В. Петровского. — М.: Академия, 1995.
38. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. — М.: Велби, 2007.
39. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: дис. ... доктора педагогических наук — Казань, 2015. — 340 с.
40. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1968.
41. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998. — 670 с.
42. Весна Е.Б. Понятия «личность» и «индивидуальность» в понятийном пространстве, описывающем человека // Мир психологии. 1999. — №4 (20). — С. 279–295.
43. Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники. — М.: Когито-Центр, 2009. — 482 с.
44. Виноградов Е.С. О физических факторах интеллекта // Вопросы психологии. — 1989. № 6. С. 108–114.
45. Волкова А.А. Воспитание детского творчества // Дошкольное воспитание. — 1938. — №9. — С.14–28.
46. Вольфрум Ф. Иоганн Себастьян Бах. — М.: Мысль, 1912.
47. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Изд-во АПН СССР, 1968. — С. 91–110.
48. Выготский Л.С. Лекции по психологии. — СПб.: Союз, 2003
49. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб.: Союз, 1997 — 96 с.
50. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. — М.: Союз, 1950.

51. Вязникова Е.В. К вопросу о типологии творческих процессов // «Процессы музыкального творчества». Вып. 3. РАМ им. Гнесиных. Сб. трудов РАМ им. Гнесиных. — №155. — М., 1999. — С. 156–182.
52. Галин А.Л. Личность и творчество. — Новосибирск: Новосиб. кн. изд-во, 1989. — 128 с.
53. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия. — СПб.: Знание, 1875. — 319 с.
54. Гарифуллин Р.Р. Психология художественного творчества: учебное пособие — М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2004.
55. Гегель Г.В.Ф. Феноменология Духа.— СПб.: Наука — 1998.
56. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. — М.: Знание, 1991.
57. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления. — М.: Мысль, 1965. — С. 433–457.
58. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1965. — С. 433–457.
59. Гириш В. Гениальность и вырождение. — СПб.: Потаённое, 2005. — 200 с.
60. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. — Дубна: Феникс +, 2005. — 512 с.
61. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. — М.: Искусство, 1991. — 432 с.
62. Гоуэн Дж. Измененные состояния сознания: таксономия. В книге Гордеевой «Измененные состояния сознания» хрестоматия. — М.: Университетское образование, 1986.
63. Гришина А.В. Развитие творческой индивидуальности подростков средствами АРТ-терапии в учреждениях дополнительного образования: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — Волгоград, 2004. — 186 с.
64. Гиндин В. Психопатология в русской литературе. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 224 с.
65. Глебова И.Ю. Методы и приемы развития творческого воображения дошкольников в процессе лепки // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. — Чита: Молодой ученый, 2013. — С. 31–34.
66. Говард Г. Структура разума: теория множественного интеллекта — М.: Вильямс, 2007. — 512 с.
67. Големан Д. Эмоциональный интеллект. — М.: Bantam Books, 1995.;
68. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. — М.: Знание, 1991.
69. Гоуэн Дж. Измененные состояния сознания: таксономия. — В книге Гордеевой «Измененные состояния сознания» хрестоматия. — М.: Университетское образование, 1986.
70. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие. — Калининград, 2000. — 572 с.
71. Григорьева Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 1997.
72. Гроссман Л.П. Достоевский. — М.: Молодая гвардия, 1962. — 543 с.
73. Грубер Р. Проблема музыкального воплощения // De Musika. — Пг., 1933. — С. 76.
74. Грузенберг С.О. Психология творчества. — Минск, 1923.
75. Гуляницкая Н.С. Поэтика музыкальной композиции: Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века. — М.: Языки славянской культуры, 2002.
76. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Академический проект, 2007.
77. Депутат И.С., Грибанов А.В., Кэрэуш Я.В. Особенности поведенческого реагирования при разных уровнях поисковой активности у студентов северного вуза // Нейронаука для медицины и психологии: 9-й Междунар. междисциплинарный конгресс. Судак, Крым, Украина: труды / под ред. Е.В. Лосевой, А.В. Крючковой, Н.А. Логиновой. — М., 2013. — С. 128–129.
78. Дерягина Л.Е., Сидоров П.И., Соловьёв А.Г. Адаптивное поведение человека в экстремальных условиях среды. — Архангельск, 2001. — 112 с.
79. Дядинчук Т.Г. Особенности развития эмоциональной сферы ребенка в художественной деятельности // Молодой ученый. — 2014. — №2.
80. Дмитриева Н.Ю. «Общая психология. Конспект лекций», серия «Экзамен в кармане». — М., 2007.

81. Доман Г., Доман Дж. Как развивать интеллект ребенка / Пер. с англ. — М.: АСТ, 1999.
82. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. — 1989. №5. — С. 88–95.
83. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений. Т. 3. — М.: Знание, 1974. — С. 31.
84. Дранков Я.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта // Художественное творчество. — Л., 1983. — С. 123–139.
85. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. — СПб.: Питер, 1986.
86. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — М.: Латерна Вита, 1995.
87. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Иматон, 2001.
88. Дункер К. О процессах решения практических проблем // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. — М.: Изд-во МГУ, 1981. — С. 258–268.
89. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопр. психол. — 2003. — № 2.
90. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей (по материалам зарубежных исследований) // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.
91. Житомерский Д.Р. Шуман. — М.: Правда, 1964. — С. 210–211.
92. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
93. Залуцкая С.Ю. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения: На материале преподавания литературы: Автореф. дис. ... к. психол. н. — Якутск, 1995.
94. Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста: развитие познавательных процессов. — М.: Наука, 2004
95. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — 190 с.
96. Илиади А. Природа художественного таланта. — М.: Знание, 1964 — С. 73–74.
97. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М.: Республика, 1991
98. Ильенков Э.В. О воображении // Народное образование. — 1968. — №3. — С. 34–55.
99. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. — СПб.: Питер, 2009.
100. Инельдер Б., Пиаже Ж., Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация / Пер. с франц. — М.: Изд. Иностран. лит., 1963.
101. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
102. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. — М., 1978.
103. Каган М.С. Деятельность // Теоретическая культурология. — М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, РИК, 2005. — С. 339–340.
104. Каган М.С. Воображение как онтологическая категория // Виртуальное пространство культуры. Материалы научной конференции 11–13 апреля 2000 г. Серия «Symposium», вып. 3. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. — С. 71–74.
105. Каменская В.Г., Мельникова И.Е. Психология развития: общие и специальные вопросы. — СПб.: Детство-Пресс, 2008. — 368 с.
106. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное. Бессознательное. — Тбилиси, 1978. Т. 3. — С. 90–97
107. Карпова Л.Г. Развитие творческих способностей младших школьников во внеучебной деятельности: Автореферат дис. ... к. пед. н. — Омск 2011.
108. Касавин И.Т. Деятельность: теории, методология, проблемы. — М.: Политиздат, 1990. — 366 с.
109. Кеменов В.С. Статьи об искусстве. — М.: Автора, 1985. — С. 104–105.
110. Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. — М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, Т. 1, 1914. — 214 с.
111. Киреевко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности — М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959.

112. Кириллина Л.В. Бетховен. Жизнь и творчество: В 2 т. — М.: Московская консерватория, 2009. — 535 с.
113. Кириносва Е. От наброска к черновой рукописи // Процессы музыкального творчества. — Вып. 1. — М.: РАМ им. Гнесиных, 1993.
114. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса // Вопросы психологии. — 2007. № 3. — С. 69–82.
115. Коган Г. Работа пианиста. — М.: Классика, 2001. — С. 3.
116. Ковалев А.Г. Психология личности: учебное пособие — 3-е издание, переработанное и дополненное. — М.: Просвещение, 1970. — 391 с.
117. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся. В сб.: Вопросы психологии познавательной деятельности. — М., 1981. — С. 116–126.
118. Комарова Т.С. Детское художественное творчество. Для работы с детьми 2–7 лет. Методическое пособие для воспитателей и педагогов. — М.: Мозаика-синтез, 2008. — 240 с.
119. Коростелёва И.С., Ротенберг В.С. Поисковая активность и проблема обучения и воспитания // Вопр. психологии. — 1988. — №6. — С. 60–70.
120. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Вселенная внутри тебя. — Новосибирск, 1979. — С. 103–121.
121. Костяшкин Э. Четыре типа педагогов // Электронный документ. URL: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/> 2017 г. (дата обращения 18.10.2018).
122. Кошкина М.В. Формирование экономического механизма творческой деятельности в некоммерческом секторе культуры и искусства: автореф. дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.05. — СПб., 2010. — 35 с.
123. Кудрявцев В.П., Синельников Р.В. Ребёнок — дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. — // Психологический журнал. — 2005. — № 9. — С. 52–59.
124. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. — 2001. — № 5–6.
125. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Цукерман Г.А. Творчество и педагогика М.: Знание, 1988.
126. Культурология РФ //Электронный документ. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/> 2014 г. (дата обращения 12.10.2018).
127. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. — СПб.: СПб ГУПМ, 2011. — 84 с.
128. Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном, или Судьба разума после Фрейда / Пер. с франц. — М.: Логос, 1997.
129. Лейтес Л. Легко ли быть одаренным? // Семья и школа. — №6. — 1990. — С. 34.
130. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. — М.: Изд-во МГУ. — 1971. — С. 553.
131. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. — М.: Пресс, 1960.
132. Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М.: Правда, 1974.
133. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. — М.: Азбука-Классика, 2006. — 352 с.
134. Ломов С.П. Методология художественной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2013. — №2. — С. 49–52.
135. Ломоносов в воспоминаниях и характеристиках современников. — Л.: Изд-во АН СССР, 1962.
136. Лосева А.А. Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста // Журнал практического психолога. — 1998. — №3. — С. 84.
137. Лук А.Н. Научное и художественное творчество — сходство, различия, взаимодействие. Художественное творчество: вопросы комплексного изучения. — М., 1982. — С. 203–216.
138. Мазель Л.А. Исследования о Шопене. — М.: Молодая гвардия, 1971.
139. Маньчев С.А. Психический склад личности. В кн.: Психология. — М.: А-Пресс, 2008. — С. 165–170.
140. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. — М.: Школа-пресс, 1992. — 720 с.
141. Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя // Пер. с нем. — М.: Просвещение, 1989. — 160 с.

142. Мисрахи А. Эдгар Аллан По. Биография и творчество. — М.: АСТ, 2007. — 320 с.
143. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Львова И.В. Концепция уровней творческого развития личности // Ананьевские чтения, 2002: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2002. — С. 134–140.
144. Михайлова И.И. Психологические особенности студентов-художников с разным стилем деятельности. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007
145. Мясичев В.Н. Проблема отношений в психологии индивидуальных различий // Психология отношений. — М.: Сфера, 1998.
146. Налчаджян А.А. Некоторые философские и психологические проблемы интуитивного познания. М.: Наука, 1972.
147. Науменко В.Г. Русские фрагменты в автобиографической прозе Стендаля, или француз и русские в 1812 году // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2012.—№ 4. — С. 24–25.
148. Немов Р.С. Словарь психологических терминов. — М.: Владос, 2000.
149. Никитин Б.П. Ступеньки творчества. — М.: Знание, 1976.
150. Никитин Б.П. Развивающие игры. — М.: Знание, 1994.
151. Николаенко Н.Н. Творчество и мозг. — СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2001.
152. Некифорова О.И., Батищев Г.С. Исследования по психологии художественного творчества. — М: Издательство Московского университета, 1972.
153. Николаев А.И. Лексические средства выразительности // Николаев А.И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. — Иваново: ЛИСТОС, 2011. — С. 121–139.
154. Николаева Е.И. Психология детского творчества: Учеб. для вузов. — М.: ПЕР СЭ, 2008
155. Николаева Е.И., Белова С.С., Тренин Е.М. Вербальная ассоциация. — Елец: Изд. ЕГУ, 2009.
156. Новицкий П.И. Хмелёв. — М.: Искусство, 1964. — 243 с.
157. Ноулз Т. Эмоциональное творчество // Strongman F.T. (ред.) Международный обзор исследований эмоций. V. 1. Чичестер: Wiley, 1991
158. Одаренные дети и педагогические условия их развития // Электронный документ. URL: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/odarennye-deti-i-pedagogicheskie-usloviya-ih> 2010 г. (дата обращения 18.07.2018).
159. Одаренные дети / Под общ. ред. Бурменской Г.В., Слуцкого В.М. — М.: Прогресс, 1991. — 383 с.
160. Оствальд В. Великие люди. — СПб.: Вятское книжное изд-во, 1910.
161. Ожегов С.И., Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 2-е изд., испр. и доп. — М.: АЗЪ, 1994. — 928 с.
162. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
163. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя — М.: Просвещение, 1991. — 287 с.
164. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога / Под ред. В.С. Безрукова. — Екатеринбург, 2000.
165. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. — М.: АНО «ЦНПРО», 1997.
166. Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И. Рогов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 448 с.
167. Павлов И.П. Полное собрание трудов. Т. 1–2. — М.: Издательский центр «Академия», 1999
168. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы: В 2-х т / Сост., подг. текста и примеч. В.С. Бавеского и Е.Б. Пастернака. — 3-е изд. — Л.: Советский писатель, 1990.

169. Петров В. Стиль творческой личности и стиль эпохи: опыт искусство метрического исследования. Стиль человека: психологический анализ. — М., 1998. — С. 252–277.
170. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности: Монография — Ростов н/Д., 1996. — 272 с.
171. Петровский А.В. Роль фантазии в развитии личности. — М.: Наука, 1961.
172. Петрушин В.И. Музыкальная психология. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997
173. Пиаже Ж. Психология интеллекта. — СПб.: Питер, 2004.
174. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — С. 42–43, 126–129.
175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Наука, 1964.
176. Письма П.И. Чайковского и С.И. Танеева / [составитель] М. Чайковский. — М.: Музыкальное издательство П. Юргенсона, 1916. — 188 с.
177. Плеснер Х. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии: Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. — М.: Прогресс, 1988 — С. 96–151.
178. Позднев М.М. Психология искусства: учение Аристотеля. — СПб.: СПбГУ, Русский фонд содействия образованию и науке, 2010.
179. Пономарев Я.А. Психология творчества. Философский словарь. — М.: Наука, 1963.
180. Пригожий И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса. — М.: Просвещение, 2006. — С. 53.
181. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова, 1999.
182. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. — 632 с.
183. Психология одаренности детей и подростков: Учебн. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т. М. Марютина и др.; под ред. Н. С. Лейтеса — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
184. Рацер Е.Я, Вальтер Б. Музыкальная энциклопедия / Под ред. Ю. В. Келдыша. — М.: Советская энциклопедия, Советский композитор, 1973. — Т. 1.
185. Регирер Е.И. Развитие способностей исследователя. — Л.: Наука, 1969. — 231 с.
186. Рибо Т. Творческое воображение / Пер. с фр. Е. Предтеченского и В. Ранцева. — СПб.: Тип. Ю.Н. Эрлих, 1901.
187. Риччи К. Дети — художники. — М.: Изд. Саблина, 1911.
188. Робертс Р.Д., Мэттс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2004. Т. 1, №4.
189. Рогов Е.Н. Психология человека, М.: Наука, 1999 г.
190. Родионов А.Р. Нейрофизиологические механизмы воображения при выполнении вербальных творческих задач в условиях зрительной стимуляции // Физиология человека. — 2013. Т. 39, №3. — С. 35–45.
191. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы, психологии. — 1995. № 1. — С. 132, 139.
192. Роджерс К. К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994. — С. 74–79.
193. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Пер. с итал. М.: Прогресс, 1978.
194. Ротенберг В.С. Психофизиологические аспекты изучения творчества. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения — М.: Наука, 1982. — С. 53–67.
195. Роллан Р. Музыканты наших дней. — СПб.: Мысль, 1935. — С. 176.
196. Рындак В.Г., Мещерякова Л.В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций). — М.: Педагогический вестник, 1998. — 116 с.

197. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии — СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
198. Русская музыка и XX век : русское музыкальное искусство в истории художественной культуры XX века : [сборник статей] / ред.-сост. М. Арановский; Гос. ин-т искусствознания М-ва культуры РФ. — М.: Государственный институт искусствознания, 1997. — 874 с.
199. Сагатовский В.Н. Аксиология творчества // Наука. Искусство. Культура. — 2012. №1. — С. 58–63.
200. Санникова А.И. Формирование готовности учащихся к развитию своего творческого потенциала в образовательном процессе: Учебное пособие. — Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2001. — 230 с.
201. Саловой П., Майер Д.Д. Эмоциональный интеллект // Воображение, познание и личность. — 1990. — №9. — С. 185–211.
202. Саттарова Р.К. Формирование индивидуального творческого стиля деятельности будущего учителя /На материале профессиональной подготовки студентов муз-пед. факультетов: Дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1996.
203. Селли Д. Очерки по психологии детства. — М.: КомКнига, 2007.
204. Симонов П. В. Информационная теория эмоций и психология искусства: М.: Искусство, 1988. — С. 50–65.
205. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — С. 4–6.
206. Симонов П.В. Междисциплинарная концепция человека: потребностно-информационный подход // Человек в системе наук / Под ред. И. Т. Фролова. — М.: Наука, 1989.
207. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы: Автореф. дис. ... докт. пед. н. — Белгород, 2008. — 406 с.
208. Снягин Ю.В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды: Монография. — М.: Изд-во Радио и связь, 2001. — 250 с.
209. Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. — М.: Знание, 2009. — 149 с.
210. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. — Минск: Харвест; М.: Издательство АСТ, 2001.
211. Социально-педагогическая поддержка одаренных детей // Электронный документ. URL: <http://festival.1september.ru/articles/581671/> 2007 г. (дата обращения 18.07.2018).
212. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. — М.: Наука, 1972.
213. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. — М.: Изд. МГУ, 1988.
214. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. — М.: Искусство, 2003.
215. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. — 1998. № 2. — С. 144.
216. Степанов С.С. Психологический словарь для родителей. — М.: Наука, 1996.
217. Толстой Л.Н. // Ред. С.А. Макашин. — М.: Худ. Лит., 1978 — 672 с.
218. Теплов Б.М. Проблема индивидуальных различий. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 536 с.
219. Теплов Б.М. Избранные труды в 2 т. — М.: Наука, 1985. — Т. 1. — с. 16.
220. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: Прогресс, 2002.
221. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / авт.-сост. В.И. Даль. — 2-е изд. — СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1880—1882. Переиздание словаря Даля в 2 томах в современной орфографии. — М.: Олма-пресс, 2002.
222. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Адаптированный вариант. — М.: Речь, 2006.
223. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. — СПб.: Нева, 2002.
224. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2011. — 334 с.
225. Ушаков Д.В. Тесты интеллекта или Горечь самопознания // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2004. Т. 1, № 2. — С. 76–93.

226. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Две главы / К.Д. Ушинский // Народное образование. — 1999. — №10. — С. 243–254.
227. Франк С.Л. Духовные основы общества. — М.: Республика, 1992. — 511 с.
228. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. Художественное слово для детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: А-Пресс, 2000. — С. 470–484
229. Форкель И.О. О жизни, искусстве и произведениях Иоганна Себастьяна Баха. — М.: Музыка, 1987.
230. Фрейд З. Леонардо да Винчи. Воспоминания детства — М.: Эксмо-Пресс, 2016. — 86 с.
231. Фрейд З. Художник и фантазирование. — М.: Изд. Республика, 1995. — 449 с.
232. Фрейд А. Теория и практика детского психоанализа, тт. 1–2. — М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. — 400 с.
233. Фромм Э. Душа человека. — М.: Астрель, 2010. — 256 с.
234. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М.: Изд-во АСТ-Лтд, 1998. — 672 с.
235. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. — М.: Смысл, 2003. — 860 с.
236. Холодная М.А. Теоретические представления Л. М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности // Психологический журнал. — 2008. — № 5. — С. 21–31.
237. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Томск, ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997.
238. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: Психологические проблемы самореализации личности. — СПб., 1998. — С. 171–175.
239. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Пер с англ. — СПб.: Питер, 2011.
240. Чигарева Е. О семантической целостности творчестве Моцарта (к проблеме творческого процесса) // Процессы музыкального творчества. — М.: Искусство, 1993.
241. Чайковский П.И. Переписка с Н.Ф. фон Мекк, Т. 1. — М.: Просвещение, 1984. — С. 235–236, 372.
242. Шагинян М.С. Из дневника // Новый мир. — № 12. — 1982. — С. 199
243. Шаляпин Ф.И. Литературное наследие. В 2 т. / Ред.-сост. Е.А. Грошева. — М.: Искусство, 1979. — С. 285
244. Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. — М.: Музыка, 1965; М.: Классика-XXI, 2002.
245. Шнитке А. / Беседы с Альфредом Шнитке / Сост. А.В. Ивашкин. — М.: Искусство, 1994, — С. 111–112.
246. Шнитке Альфред. Статьи о музыке / Сост. А.В. Ивашкин. — М., 2004.
247. Штейнпресс Б.С. Антонио Сальери в легенде и действительности // Очерки и этюды. — М.: Советский композитор, 1980. — С. 90–178.
248. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопр. психологии. — 1996. — №3. — С. 34.
249. Щеглова С.Н. Творчество как основа педагогического научного знания // Актуальные проблемы современной педагогики / Материалы семинара молодых ученых, посвященного 60-летию МГУ. — М., 2004. — С. 239–250.
250. Эмоции и творчество. Портал: Психология творчества и гениальности Источник: <https://intellect.mil/emotsii-i-tvorchestvo>–2907.
251. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений. — СПб.: Образовывание, 1911.
252. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности. — М.: Знание, 1991.
253. Юнг К. Душа и миф: шесть архетипов / Пер. с англ.— Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
254. Юнг К. Аналитическая психология: Теория и практика — М.: Азбука, 2007.
255. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей. — М.: Просвещение, Учебная литература, 1996.

256. Яглом И.М. Почему высшую математику открыли одновременно Ньютон и Лейбниц? (Размышления о математическом мышлении и путях познания мира) // Число и мысль. — Вып. 6. — М., 1983. — С. 99–125.
257. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). — М.: Новая школа, 1997. — 352 с.
258. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 20–27.
259. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопр. психол. — 1994. № 5. — С. 37.
260. <https://www.e-reading.club/book.php?book=95840> Эфрон А.О Марине Цветаевой. Воспоминания дочери // Электронный документ. URL: 2014 г. (дата обращения 18.10.2018).
261. https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/ Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для вузов. — 7-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2002 // Электронный документ. URL: 2010 г. (дата обращения 28.10.2018).
262. <https://zenon74.ru/school/progressivnaya-pedagogika-dzhona-dyui> Прогрессивная педагогика Дж. Дьюи // Электронный документ. URL: 2008 г. (дата обращения 08.10.2018).
263. <https://studfiles.net/preview/5183124/page:39/> Соловейчик С.Л. Вечная радость. Очерки жизни и школы // Электронный документ. URL: 2008 г. (дата обращения 08.10.2018).



Подписано в печать 23.12.2018. Формат 65 × 95 1/16.
Гарнитура Georgia. Бумага 80 г. Усл. печ. л. 14,11.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Дизайн-студия Б».
Ставрополь, ул. Маршала Жукова, 46. Тел. (8652) 333-131.