



история художественного образования

Командышко Елена Филипповна,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник Учреждения РАО
«Институт художественного образования»
elkom04@gmail.com

Проблема творческого развития личности в контексте зарубежных научных исследований

Феномен проявления человеком творческих способностей, выражающихся в принятии нестандартных, оригинальных решений, всегда привлекал внимание отечественных и зарубежных ученых.

Анализ литературы и научных исследований показывает большое многообразие оценок, мнений, попыток объяснения феномена творческой деятельности. Многие здесь зависят от того, как исследователь очерчивает свой предмет исследования, – что, собственно говоря, понимается под творчеством? Обратимся к исследованиям зарубежных ученых XX века.

Р. Муни [7, с.331-340] выделяет четыре основных подхода к творчеству в зависимости от того, какой из четырех аспектов проблемы выходит на первый план: а) среда, в которой осуществляется творчество; б) творческий продукт; в) творческий процесс; г) творческая личность.

К.В. Тэйлор [8, с.99-124], рассматривая творчество как решение задач, выделяет шесть групп определения творчества:

1) определения типа "Гештальт", в которых подчеркивается создание новой целостности;

2) определения, ориентированные на "конечный продукт", или "инновационные", в которых подчеркивается продуцирование чего-то нового;

3) "эстетические", или "экспрессивные", определения, в которых акцентируется самовыражение;

4) "психоаналитические", или "динамические", определения, в которых творчество определяется в терминах взаимодействия "Я", "Оно", и "Сверх-Я";

5) определения в терминах "мышления, ориентированного на решение", в которых подчеркивается не столько решение, сколько сам мыслительный процесс;

6) разнообразные определения, не укладывающиеся ни в одну из вышеперечисленных категорий.

Е.П. Торранс [11], проанализировав различные подходы исследований творчества, выделил следующие типы его определения:

1) опирающиеся на новизну как *критерий творчества*. Ученый отмечал, что проецирование чего-то нового фактически входит почти во все определения. К примеру, по Л.Л. Тёрстону [10, с.18-37], неважно, признает ли идею новой общество, важно, чтобы

она была новой для самого творца. М. Стайн, напротив, считает, что новизна должна определяться в терминах культуры, т.е. признаваться современниками;

2) определения, в которых *творчество противопоставляется конформности*. К примеру, к ним относятся определения Р.С. Крачфилда и Р.К. Уилсона, которые, противопоставляя творчество конформности, подчеркивают привнесение оригинальности, нового взгляда на проблему. По мнению Е.К. Старквезера, творческий человек свободен как от конформизма, так и от нонконформизма;

3) определения, *включающие процесс*. К примеру, Т. Рибо подчеркивает важность способности мыслить по аналогии для творческого мышления. Е.К. Спирмен рассматривал творческое мышление как процесс видения или создания взаимосвязей как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне;

4) определения *с позиции умственных способностей*.

Так, Д.П. Гилфорд [6] определил творчество в терминах умственных способностей, обеспечивающих творческое достижение. По Гилфорду, творческое мышление включает в себя дивергентную продукцию, т.е. порождение новой, оригинальной, необычной информации на основе данной информации. Дивергентное мышление характеризуется беглостью, гибкостью, оригинальностью и разработанностью. Однако творческое мышление не сводится к дивергентному мышлению; оно также включает чувствительность к проблемам и способность к переопределению;

5) на основе *определения уровней творчества*. А. Тэйлор [9, с.51-82] ввел представление о следующих уровнях творчества:

- экспрессивное творчество (такое, как спонтанное рисование у детей);
- продуктивное творчество (научные и художественные продукты, которые являются ограниченной и контролируемой свободной игрой);
- инвентивное (изобретательское творчество, когда изобретательность проявляется в материалах, методах и техниках);
- инновационное творчество (улучшение через модификацию);
- порождающее творчество (выдвижение совершенно нового принципа или допущения, вокруг которого могут возникнуть новые движения и школы).

Таким образом, разные авторы определяли способность к творчеству по-разному. При всех различиях этих определений в них, тем не менее, есть нечто общее. Так, Ф. Баррон [5, с.76-98], осуществивший обзор исследований по творчеству, делает вывод о том, что для большинства характерны следующие *общие позиции*:

1. Творчество – это способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах. Это в основном способность осмысленно включать в жизнь что-то новое, хотя процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым. Новая адаптация обычно способствует большей гибкости и повышает возможности роста и выживания.

2. "Что-то новое" – это обычно продукт, являющийся результатом процесса, осуществляемого человеком, т.е. существует три аспекта, в которых легче всего изучать «творческую»: продукт, процесс, человек.

3. Характеристиками этих новых продуктов, процессов и людей являются их новизна, оригинальность, уместность, валидность, способность удовлетворять потребности, адекватность.

4. Эти творческие продукты разнообразны.

5. Многие продукты являются процессами, а многие процессы являются продуктами. А человек – одновременно и продукт, и процесс.

Сам Е.П. Торранс предлагает определить творчество как процесс, указывая, что, "определив творчество как процесс, можно ставить вопросы о том, какого типа личностью надо быть, чтобы реализовать такой процесс, какая среда ему способствует и какой продукт получается в результате успешного завершения этого процесса" [11, с.97].

В исследованиях творческой личности изучались различные личностные (мотивационные, коммуникативные и др.) характеристики одаренных людей. К этому

направлению могут быть отнесены работы К. Тэйлора, К. Кокс, Э. Роу и др. В результате исследований, относящихся к этому направлению, создается сообщенный личностный портрет творчески одаренных людей.

Так, указывается, что для одаренных людей характерны толерантность к неопределенности, готовность к преодолению препятствий; готовность к росту; внутренняя мотивация; умеренная готовность к риску; стремление к признанию; готовность трудиться ради признания. В результате исследований, проведенных с детьми, отмечается, что творческие дети в большей мере реагируют на стимулы, более автономны, некомформны, честны, обладают склонностью к игре, спонтанностью и юмором, менее тревожны, менее ригидны, более уверены в себе, более настойчивы; отмечается также, что в основе этого набора личностных черт лежит большая толерантность к стрессу. Фактически в исследованиях этого направления творческая одаренность описывается через перечисление определенных личностных качеств. Это в определенной мере соответствует задаче диагностики и отбора, но ничего не говорит ни о природе творческой одаренности, ни о путях ее развития.

В современных исследованиях предпринимаются попытки преодолеть ограниченность указанных подходов. Эти исследования характеризуются тем, что творческая одаренность признается многомерным явлением, включающим как интеллектуальные, так и неинтеллектуальные (личностные, социальные) факторы. Среди исследований этого направления можно указать работы Дж. Рензулли, Дж. Фельдхьюзена, А. Танненбаума, Р. Стернберга, С. Каплан, Сиск, К.Хеллер и др.

Следует также отметить, что в исследованиях зарубежных ученых долгое время господствовал взгляд о невозможности алгоритмизации и обучения творческому процессу, что было обосновано известным французским психологом Т. Рибо. Он писал: «Что касается до "методов изобретения", по поводу которых было написано много ученых рассуждений, то их на самом деле не существует, так как в противном случае можно было бы фабриковать изобретателей подобно тому, как фабрикует теперь механиков и часовых дел мастеров». Однако постепенно эта точка зрения стала подвергаться сомнению. На первое место вышла гипотеза о том, что способность к творчеству можно развивать.

Так, английский ученый Г. Уоллес предпринял попытку исследовать *творческий процесс*. В результате ему удалось выделить четыре стадии процесса *творчества*:

1. Подготовка (зарождение идеи).
2. Созревание (концентрация, «стягивание» знаний, прямо и косвенно относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений).
3. Озарение (интуитивное «схватывание» искомого результата).
4. Проверка.

Этот подход затем развивали А.Ф. Осборн, К. Патрик, С.дж. Пэрнс, Э.де Боно и др. Е.П. Торранс указывает, что практически "*процесс Уоллеса*" лежит в основе любого существующего метода систематического обучения творческому мышлению.

Другой ученый, Г. С. Альтшуллер, разработал целую теорию решения *творческих задач*. Он выделял пять уровней творчества:

Задачи первого уровня решаются применением средств, прямо предназначенных для этих целей. Здесь требуется мысленный перебор лишь нескольких общепринятых и очевидных вариантов решения. Сам объект в этом случае не меняется. Средства решения таких задач находятся в пределах одной узкой специальности.

Задачи второго уровня требуют некоторого видоизменения объекта для получения необходимого эффекта. Перебор вариантов в этом случае измеряется десятками. При этом средства решения такого рода задач относятся к одной отрасли знаний.

Правильное решение задач третьего уровня скрыто среди сотен неправильных, так как совершенствуемый объект должен быть серьезно изменен. Приемы решения задач этого уровня приходится искать в смежных областях знаний.

При решении задач четвертого уровня совершенствуемый объект меняется

полностью. Поиск решений ведется, как правило, в сфере науки, среди редко встречающихся эффектов и явлений.

На пятом уровне решение задач достигается изменением всей системы, в которую входит совершенствуемый объект. Здесь число проб и ошибок возрастает многократно, а средства решения задач этого уровня могут оказаться за пределами возможностей сегодняшней науки. Поэтому сначала нужно сделать открытие, а потом, опираясь на новые научные данные, решать творческую задачу.

По мнению Г.С. Альтшуллера, одним из важных приемов решения творческих задач является перевод их с высших уровней на низшие. Например, если задачи четвертого или пятого уровня посредством специальных приемов перевести на первый или второй уровень, то далее срабатывает обычный перебор вариантов. Проблема сводится к тому, чтобы научиться быстро сужать поисковое поле, превращая «трудную» задачу в «легкую».

Таким образом, несмотря на кажущуюся легкость, произвольность, непредсказуемость возникающих образов, творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется определенными способами. Новые представления возникают на основе того, что уже было в сознании, благодаря операциям анализа и синтеза. В конечном счете, процессы воображения состоят в мысленном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т. е. носят аналитико-синтетический характер. Следовательно, творческий процесс опирается на те же механизмы, которые задействованы и при формировании обычных образов воображения.

Проблема психологической природы творческого воображения остается до сих пор не вполне ясной, хотя учеными было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные творческие задачи.

Изучая историю вопроса, необходимо подчеркнуть, что развитию представлений об особенностях творческого воображения способствовали исследования таких крупных ученых, как К. Дункер и Дж. Гилфорд.

Немецкий ученый Карл Дункер предлагал своим студентам для развития творческого воображения решать разнообразные нетривиальные задачи. Анализируя результаты, он пришел к выводу, что творческое воображение предполагает взаимосвязь и взаимодополнение различных элементов человеческого познания, которое в таком случае превращается, по определению Р. Арнхейма, «в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [1, с.98].

Одним из первых, кто попытался дать ответ на вопрос «Что такое творческое воображение», был американский исследователь Дж. Гилфорд.

Этот ученый полагал, что творческое воображение отличается рядом особенностей, среди которых доминируют следующие:

- оригинальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне;
- способность видеть объект под новым углом зрения, расширять его функциональное применение на практике – семантическая гибкость;
- способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы появилась возможность видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны – образная адаптивная гибкость;
- способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности, в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей – семантическая спонтанная гибкость.

Не случайно учение Гилфорда о творческом воображении является базовой основой для большинства психолого-педагогических исследований в этой области.

Дальнейшие исследования творческого воображения (Г.Линдсей, К.Халл, Р. Томпсон) привели к выявлению основных препятствий на пути к его развитию. В частности, это: 1) склонность к конформизму, которая обычно выражается в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках; 2) боязнь оказаться «белой вороной», показаться глупым или смешным в своих суждениях.

Обе тенденции могут возникнуть у ребенка в раннем детстве в случае отрицания первых попыток проявления самостоятельного творческого воображения со стороны взрослых.

Одним из первых психологов, изучавших процессы воображения, был Т. Рибо. В своей книге "Творческое воображение" он выделил две основные 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.

Творческое 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 или предугадывания определенных элементов ее в будущее на основе знания или предугадывания логики развития событий. Творческое воображение внутренне связано со структурой любой человеческой деятельности, оно помогает человеку мысленно проделать ряд действий, т.е. вообразить, что произойдет с ним в будущем.

Таким образом, творческое воображение по своей природе:

а) *пластично* (человек с развитым творческим воображением способен предложить сразу несколько решений задачи, тогда как обычный человек видит их в лучшем случае одно или два);

б) *подвижно* (т.е. позволяет перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь при этом одной единственной точкой зрения);

в) *оригинально* (именно эту черту творческого воображения особенно выделял Дж. Гилфорд). Личность, наделенная творческим воображением, всегда стремится решить задачу небанально, непривычно, неожиданно.

Зарубежными исследователями выделен комплекс качеств и действий личности при включении воображения в процессы восприятия и общения по поводу явления культуры и произведения искусства, а именно: а) видеть так, чтобы различать сходное, повторяющееся и оригинальное во внешнем объекте и воображении (П.Бурдые, Л.Виттенштейн, М.Хестер); б) строить картину с конкретными деталями в воображении; в) создавать аналог произведения в образном сознании на основе чувства, динамики слова (Ж.Сартр); г) воссоздавать по принципу сходства и различия метафорический образ на основе его строения (П.Рикер, М.Блэк); д) выявлять родственную смысловую близость как необычный перенос качеств (П.Рикер и др.) [4, с.416-429].

Таким образом, опираясь на исследования зарубежных ученых, мы разработали цикл творческих заданий в работе с учащейся молодежью. Он основан на возможности чередования методических подходов к развитию творческого воображения личности с определенной последовательностью (циклическостью) (Командышко Е.Ф.) [2, с.34]. В их составе:

1. Творческие задания, *основанные на восприятии искусства* и способствующие воздействию на внутренний мир личности, его эмоциональную сферу.

2. Творческие задания, *способствующие формированию зрительных ассоциаций*. Как известно, общение с искусством способно вызвать у учеников разнообразные эмоциональные, образные, зрительные, смысловые, двигательные ассоциации, воспоминания о чем-то уже пережитом. (Существует мнение, что обилие ассоциаций является признаком богатой фантазии и общей художественной одаренности человека.)

3. Модели творческих заданий, *включающих технологию развития художественно-образных представлений*. Речь идет об использовании тестовых заданий для определения целостного художественно-образного представления.

4. Модели творческих заданий, направленных *на развитие мотивов самовыражения в художественно-творческой деятельности*. В основе заданий - отношение учащихся к искусству, коммуникативная позиция как форма художественного общения, которая детерминирует качественно своеобразный способ организации художественно-эстетической деятельности.

5. *Описательные модели творческих заданий*, развивающие представление школьников о каком-либо явлении или процессе в природе, обществе, культуре (включающие описание метафорических сравнений).

Чтобы судить об особенностях развития художественно-творческого воображения у школьников, необходимо проанализировать выполнение ими (и неоднократно) творческих заданий. В работе с учениками мы начинаем с самых простых описаний метафорического сравнения. Например, именные метафоры, которые проще всего понимать как неполные аналогии: *«Георг Вашингтон был отцом своей страны»*; *«лев – царь зверей»*; *«Штраус – король вальса»*. Также целесообразно использовать различные пространственные метафоры: *«Время летит»* или *«Часы ползут»*. В качестве выполнения задания нужно описать: что именно делают время или часы, чтобы походило буквально на полет или ползание? Нами используются ориентационные метафоры, которые придают понятию пространственную ориентацию (например, *«Счастье есть верх»*) и др.

В процессе проведения эксперимента было выявлено, что задания на описание метафорических сравнений позволяют значительно обогатить художественно-образное представление учеников, а также подготовить их к восприятию произведений искусства, выполнению тестовых заданий и др. Также было выявлено, что на последующем, усложненном этапе описания метафорических сравнений ученики проявляют наибольшую заинтересованность и образность мышления.

Анализ динамики развития творческого воображения позволил выдвинуть гипотезу о наличии цикличности его развития у школьников: от воздействия на эмоции при восприятии искусства через активизацию зрительных ассоциаций и художественно-образных представлений к интерпретации образно-метафорических сравнений (и при условии поддержки мотивов самовыражения).

Обнаруженный цикл, как показывает эмпирическая проверка его последовательного ряда, открывает новые возможности педагогических путей развития художественно-творческого воображения учащейся молодежи на протяжении разработанного практического ряда творческих заданий в условиях общения с искусством.

Таким образом, основные результаты проведенного нами исследования сводятся к следующему: 1) наличие продукта как критерия «творческой» является практически общепринятым во всех исследованиях зарубежных ученых; 2) решение творческих заданий не сводится к автоматической процедуре, а является технологической системой, требующей от преподавателя тщательной организации учебного процесса, основанного на методах развития и активизации творческого воображения.

Литература

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.: Педагогика и психология, 1991.
2. Командышко Е.Ф. Инновационный процесс развития творческого воображения учащейся молодежи в условиях общения с искусством/Актуальные проблемы художественного образования (по материалам диссертационных исследований). Выпуск II. М.: ИХО РАО, 2006.

3. Яковлева Е.Л. Психология творческого потенциала личности. М.,1997.
4. Поль Рикер. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение/ Теория метафоры. Пер. с английского. М.,1990.
5. Barron F. Creativity to Work //The Nature of Creativity. Sternberg R. J. (Ed.). Cambridge: Univ. Press. 1988.
6. Guilford J. P. The nature of human intelligence. N. Y. McGraw-Hill, 1967.
7. Mooney R. L. A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent // Scientific creativity: its recognition and development / Taylor C. W., Barron F. (Eds.): Wiley, 1963.
8. Taylor C.W. Various Approaches to and Definitions of Creativity// The Nature of Creativity / Sterberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988.
9. Taylor I.A. The nature of the creative process // Creativity/Smith P. (Ed.). N.Y. Hastings House, 1959.
10. Thurstone L.L. Creativity talent// Applications of psychology/ Turnstone L.L. (Ed.). N.Y.: Harper and Row, 1952.
11. Torrance E.P. The Search for Satori and Creativity. Buffalo. N.Y.: Creativity Education Foundation,1979.