

УДК 37.013.2

Левин Игорь Леонидович

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»

Россия, Нижний Новгород¹

Доцент кафедры рисунка и живописи

Кандидат педагогических наук, доцент

E-Mail: levin-il@yandex.ru

Антропологические аспекты творчества и их отражение в образовательной деятельности

Аннотация. В статье выявлена сущность творчества как психологического и социального явления, дана многоплановая научная классификация аспектов творчества, определены возможности их адекватного отражения в теории и практике образовательной деятельности, раскрыты антропологические смыслы обучения в контексте креативной парадигмы образования. Проявления творческой активности личности обучающихся рассматриваются с опорой на системно-комплексный анализ креативных свойств и качеств всех её психологических сфер (потребностно-мотивационной и аксиологической, эмоционально-волевой и актуализационно-деятельностной, коммуникативной, когнитивной и интеллектуальной). Обоснована необходимость обучения творчеству и обучения через творчество, сформулирована концепция креативного развития личности в учебной деятельности, описан образ человека-творца как результат креативного образования, определены теоретико-методологические основы обучения специальным приёмам творческого восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, формирования положительного отношения к инновационным процессам в образовании, обогащения эмоций, чувств и укрепления воли обучающихся в креативной среде. Охарактеризованы базовые креативные способности обучающихся, предложена факторная модель развития личности в образовании как творческого стадийного процесса. Проанализированы организационные формы, методы и приёмы креативного образования, возможности включения интуитивного и intersubъективного опыта в образовательный процесс.

Ключевые слова: творчество; креативность; педагогическая антропология; креативное образование; образовательная деятельность; креативная парадигма образования.

Идентификационный номер статьи в журнале 71PVN414

¹ 603000 Россия, г. Нижний Новгород, ул. Гоголя, д. 1, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, факультет архитектуры и градостроительства, кафедра рисунка и живописи: V-809. Тел. (831)278-01-82

Большинство исследователей во взглядах на творчество сходятся в следующем:

1) *Творчество – человеческая жизненная миссия, вытекающая из самой природы:* «великий дар природы», «великое таинство» (В.Г. Белинский); родовая, сущностная характеристика человека (Н.А. Бердяев); жизнь или жизненная сила («креативные крылья»), превосходящая адаптивные реакции (А. Бергсон); возможность максимального проявления человеческих способностей («вочеловечивания») и восстановления личностной целостности (А. Маслоу), способ навести порядок в случайности природы (Э. Хоффер), свойство живой и неживой природы, человека и общества, необходимое условие развития материи и образования новых её форм (Я.А. Пономарев). Также творческая деятельность может служить показателем нормы личностного развития (Л.С. Выготский). Таким образом, способность к созидательному творчеству является основным условием удовлетворения высшей духовной потребности человека – потребности в самоактуализации (Р. Ассаджиоли, Р. Бернс, И.С. Кон, Н.С. Лейтес, А.М. Лобок, А. Маслоу, М. Монтессори, А. Олах, Г. Олпорт, К. Роджерс, А.Н. Тубельский и др.) и трансактуализации, т.е. изменении среды (И. Тейлор). А образ человека-творца представляется идеальным результатом «вочеловеченного» образования (А. Маслоу, К. Роджерс; А.В. Хуторской и др.).

2) *Творчество – форма человеческой активности, выполняющая преобразующую функцию* (Д.Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, В.Н. Дружинин, А. Осборн и др.). Креативное образование, таким образом, сопряжено с социальным заказом активного преобразования окружающей действительности в процессе творческой деятельности, созидания культурных ценностей и самосозидания человеческой личности.

3) *Творчество – глубинная основа психических процессов индивидуума.* Творческая направленность характерна для внимания, восприятия, памяти, мышления и воображения (В.С. Библер, Д.Б. Богоявленская, Я.А. Пономарев, И.М. Розет; Р. Арнхейм, Дж. Келли и др.). Мотивация человеческих действий, эмоционально-волевые реакции, процессы выработки «Я-концепции», стиля жизни и поведения (А. Камю, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Э. Фромм, А. Шопенгауэр и др.), стратегии и тактики общения (М.С. Каган, Е.Ю. Сидоркина, А.М. Эткин и др.), формирования эстетического вкуса и ценностных ориентаций также имеют выраженную творческую компоненту (Я. А. Пономарев; А. Адлер, А. Камю, Ф. Ницше, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр и др.).

Существует необходимость обучения творчеству в системе целенаправленного развития креативных свойств и качеств личности во всех её психологических сферах (потребностно-мотивационной и аксиологической, эмоционально-волевой и актуализационно-деятельностной, коммуникативной, когнитивной и интеллектуальной).

4) *В когнитивной сфере* психических процессов проявляются следующие *креативные качества личности:*

- *неконстантность восприятия* (Р. Арнхейм, Г. Виткин и др.): степень сопротивления разрушающему влиянию конфликтующих фоновых признаков, по Г. Виткину [1].
- *переключаемость* (намеренный переход от одной деятельности к другой, подчинённой новой задаче), *распределяемость* (способность к параллельным процессам и умение делать несколько дел одновременно), *широкий фокус внимания* (К. Мартиндейл, Дж. Мендельсон, П.А. Ховард-Джонс, С. Мюррей и др.);
- преобладание *гибкости памяти* над скоростью узнавания (С. Рембертон) и избирательное запоминание информации; *высокий уровень памяти* как на

существенные, так и второстепенные элементы проблемы, *широкая семантическая сеть сохранённых ассоциаций* (Р. Джонс, П. Ленгли, С. Мюррей, П.А. Ховард-Джонс и др.);

- *дивергентность мышления* (вариативная направленность поиска решения проблем); *способность к обнаружению и постановке проблем, гипотетичность мышления; ассоциативность мышления и интеллектуальный холизм* (стремление к замыканию в целостной системе разрозненных образов, фактов, фрагментов знания); *способность вести творческий отбор, организовывать стратегию творческого поиска и давать адекватную оценку; умение активизировать все функции мышления – сознательную и бессознательную, вербальную и невербальную; беглость* (способность к генерированию большого числа идей); *гибкость* (способность продуцировать разнообразные идеи); *оригинальность* (способность отвечать на раздражители нестандартно); *адаптивность* или *образная адаптивная гибкость* (способность усовершенствовать объект, добавляя детали), *семантическая гибкость* (способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования) и *преобразование* (замещение смысловой структуры вследствие абстрактно-знаковых обобщений и схем); *импликация* (способность воспринимать причинно-следственные связи); *иррелевантность* (логическая независимость реакции от стимула); *фантастичность мышления* (оторванность умозаключения от реальности); *интеллектуальные способности к анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, систематизации, классификации* (Дж. Гилфорд, Дж. Келли, С. Медник и др.).

А.И. Савенков [2] констатирует факт взаимосвязи конвергентного (инвариантного) и дивергентного компонентов творческого мышления: анализ – оригинальность; синтез – гиперчувствительность к проблемам; сравнение – гибкость; абстрагирование – лёгкость ассоциирования; обобщение – беглость; систематизация – свертывание мыслительных операций; классификация – антипация; категоризация – оценка;

- *способности творческого воображения к агглютинации, комбинированию* (к «склеиванию» разнородных частей объектов, их качеств и свойств), *к аналогии* (формированию образов на основе сходства каких-либо свойств, уподобления объектов друг другу), *заострению* или *акцентуированию* (подчёркиванию и гротесковому выделению характерных черт), *гиперболизации* и *литоте* (преувеличению и преуменьшению объектов или их частей), *типизации* (образному обобщению на основе выделения существенного, повторяющегося в однородных явлениях) и *схематизации* (предельному обобщению образа, его трактовке в виде знака или символа), *одухотворению* (придаче неодушевлённым объектам свойств одушевлённых существ), *инверсии* (перевоплощению образа в противоположность), *метафоре* (переносу свойств с одних объектов на другие), *сгущению* (концентрации образов) и *образным ассоциациям* (выявлению образных взаимосвязей в различных представлениях) и др. (М. Б. Беркинблит Е. П. Ильин, А. В. Петровский и др.).

По мнению ряда исследователей, развитость когнитивных процессов является ведущим фактором выполнения творческих операций. С.С. Белова [3] указывает на роль ассоциативных механизмов в творческой продуктивности и заключает, что творчество является конгломератом множества когнитивных процессов (долговременной и имплицитной памяти, контекстуальных влияний, метакогниций). Также многие психологи видели причину более высокой склонности индивида оценивать и творчески комбинировать разнородные идеи в

широком фокусе внимания (Дж. Касоф, Р.-С. Фридман, П.-А. Ховард-Джонс, С. Мюррей и др.). Основой креативности Дж. Гилфорд [4] считал мыслительные операции дивергенции, импликации и преобразования.

Авторы ведущих теорий развития личности в образовании (В. В. Давыдов, Ю. В. Громько, Л. В. Занков, В. В. Шаталов, А. В. Хуторской и др.) усматривали необходимость освоения в обучении деятельностных функций сознания, в особенности когнитивных процессов. Вместе с тем обучение специальным приёмам творческого восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ещё не вошло в качестве ключевого звена в теорию и практику учебной деятельности. А. Маслоу [5] выразил уверенность в том, что в контексте образования, ориентированного на самоактуализацию личности («образования в самом широком понимании этого слова»), когнитивный процесс становится одновременно и процессом определения ценностей.

5) *Основной признак творчества - дивергентный характер мышления* (по Дж. Гилфорду [4]), связанного с порождением множества решений на основе однозначных данных. В плане дивергентности был обнаружен феномен «бокового мышления» (Д.Б. Богоявленская, Э. де Боно, А.Н. Лук, С. Медник, Я.А. Пономарев, П. Сурьё и др.): «Чтобы творить, надо думать около» (П. Сурьё [6]). С. Медник [7] считал, что в решении творческих задач последовательно участвуют дивергентная и конвергентная формы мышления.

Вместе с тем Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов [8] указывают на возможность более широкой трактовки феномена дивергентности, куда, кроме мышления, могут быть включены все когнитивные процессы (полнезависимость, многоплановость, полимодальность восприятия, осмысление поля значений – текст, контекст, подтекст и т.п.).

б) *Из существующих когнитивных процессов воображение во всех своих проявлениях* («воображение памяти» или репрезентативное воображение, участвующее в формировании внутреннего плана действий, «воображение воображения», произвольное и непроизвольное, активное и пассивное) *имеет творческий характер*, так как его функциональная основа - построение новых образов и ассоциативных цепочек (Л.С. Выготский, Е. И. Игнатъев, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Шварц и др.). Творческий процесс «запускается» образами воображения (Л. С. Выготский, Н.Н. Николаенко и др.). Выступая в единой взаимосвязи с процессами памяти и мышления, воображение имеет специфические особенности, в которых максимально проявляется креативная направленность процессов познания. Воображение отличается от простого воспроизведения образов памяти преобразованием не образов объектов, а образов представлений (вторичных образов) в новые образы. В отличие от мышления воображение опирается не на логические процессы, а на иррациональные, эмоционально окрашенные продукты бессознательной активности психики, выражающие образные модели интерпретации внешнего и внутреннего мира человека, варианты возможного, сценарии будущего, картины позитивных и негативных ожиданий, фантазийные объекты и явления, недоступные непосредственному восприятию (Е.П. Ильин, О.Н. Никифорова, М.Г. Пирожкова и др.).

Воображение опирается на *ассоциативные процессы* памяти и мышления. Ассоциации представляют собой такую взаимосвязь между элементами психики, в результате которой появление одного элемента вызывает образ другого элемента. Ассоциативная теория творчества была развита С. Медником [7]. В соответствии с ней, чем эффективнее мыслительный синтез (переформулирование ассоциативных элементов в новые комбинации, отвечающие поставленной задаче), чем шире смысловое поле ассоциаций и чем дальше ассоциации в нём отстоят друг от друга, тем выше показатели творческой способности, которая измеряется величиной отклонения от стереотипа. При этом бесконечная способность человека

к ассоциациям позволяет генерировать любое необходимое число идей. Однако ценность идей будет зависеть от количества установленных связей [9].

Существует множество творческих методов обучения, ориентированных на развитие ассоциативно-образного мышления и воображения: метод синектики (Дж. Гордон), базирующийся на проведении прямой, символической, фантастической и личной аналогии; метод фокальных объектов, позволяющий по ассоциациям спроецировать свойство одного объекта на другой (Ч. Вайтинг, Э. Кунце, и др.); метод свободных ассоциаций (Ж. Лакан, З. Фрейд, К.-Г. Юнг и др.), большинство методов ТРИЗ Г. С. Альтшуллера и др.

В.А. Скоробогатов и Л.И. Коновалова [10], следуя логике культурно-исторического развития психики (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов и др.) и анализируя опыт педагогов-экспериментаторов Г.Н. Кудиной, В.А. Левина, А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянской, Ю.А. Полуянова, С.Л. Рябцевой и др., выделяют следующие формы (стадии) воображения:

- *предметно-чувственное* (пространственно-временная структура воображения сложных чувственных образов предметных ситуаций) развивается в процессе представления событий, в которых человек участвует. Вследствие моторных движений руки и предметно-инструментальных действий этот процесс активизируется. Критерий творческой – «вторжение» пространственно-временных ассоциаций в будущее время;
- *первично-социализированное* (зачаточная стадия социально-детерминированного воображения, при которой потоки сенсорной информации, вызывающие предметно-чувственные образы, селективируются в зависимости от простейших коллективных задач) развивается в результате подражания, эмпатии и в процессе коллективной, сюжетно-ролевой и режиссёрской игры; в игровой, конструктивной, речевой и художественной деятельности. Признаком творческой этой формы воображения – способность выбора программы деятельности, соответствующей социальному заказу или условиям игры;
- *социально-детерминированное*, на уровне наглядно-образного мышления, выражается социальными оценками и базируется на связи чувственных образов с вербальными характеристиками объектов. Оно развивается вследствие вербализации замысла и рационального познания объектов. Значения первичных слов (символы образов) складываются из денотативного (образно-схематичного) и коннотативного (эмоционально-оценочного) компонентов и стимулируют развитие способностей содержательной рефлексии, анализа и планирования. Творчество этой формы - в навыках выбора сенсорных образов и программы пространственно-временной организации значений слов;
- *первичное художественное* (высшая стадия развития социально-детерминированного воображения, связанная с выражением чувственных значений языком художественного материала) формирует образы, аналогичные объектам действительности по структуре и способу их познания. Его развитию способствуют контекстное понимание (читательское, зрительское, слушательское и т.д. воображение);
- *творческое воображение художника* - высшая форма воображения, в котором проявляются связи словесно-логического и наглядно-образного мышления, происходит варьирование, изменение и конструирование индивидом познавательных, социальных и личностных программ. Его творчество

проявляется не только в конструировании внешней реальности, но и в стремлении самого себя сделать объектом воображения.

7) *В творческом процессе доминирует бессознательная активность психики* (Ф.В. Бассин, В.Н. Дружинин, А.Н. Лук, Я. А. Пономарев, В.Н. Пушкин, З. Фрейд, К. Юнг и др.). Проведённый Я. А. Пономаревым [11] структурно-уровневый анализ творческого интеллекта показывает, что потребность в новом знании закладывается на высших структурных уровнях логического мышления, а средства удовлетворения этой потребности находятся на низших уровнях интуитивного мышления. По мнению В.Н. Дружинина [12], на стадии постановки задачи и анализа доминирует сознание. На стадии «инкубации» и порождения гипотез решающую роль играет активность бессознательного. В момент «инсайта» (озарения) идея прорывается в сознание, что сопровождается яркими эмоциональными переживаниями. На стадии отбора и проверки гипотез, оценки решений вновь доминирует сознание.

Исследователи феномена бессознательного указывали на наличие за пределами сознания низших (протосознание) и высших (над- или сверхсознание) сфер бессознательного (З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Р. Ассаджиоли, А.В. Иванов и др.). Р. Ассаджиоли, Е. П. Ильин, А. В. Иванов также предположили в структуре бессознательного наличие среднего, переходного к сознательному, уровня, где оформляются плоды повседневной деятельности ума и воображения, проявляющиеся в свете сознания. Таким образом, выделяют три формы несознательной творческой активности: *подсознание* (операционные установки, стереотипы, автоматизмы, включающие инстинктивные действия, управляющие жизнью тела, основные влечения, примитивные побуждения, психокомплексы, патологические проявления - фобии, мании, навязчивые идеи и желания и т. д.), *предсознание* («назревшие тенденции» сознательной деятельности); *надсознание* (высшие формы творческого процесса, творческая интуиция, где происходит рекомбинация впечатлений, рождаются вдохновение, высшие чувства, действуют притягательные мотивы и накапливаются духовные ценности).

Большинство философов и психологов признавали интуитивный поиск важнейшим звеном творческого процесса (А. Бергсон, Н.О. Лосский, Э. Гуссерель, З. Фрейд, М. Шеллер, К.-Г. Юнг; М.А. Блох, Д.Н. Овсянников-Куликовский, Б.А. Лезин, В.Р. Ирина, Я.А. Пономарев и др.). По А. С. Кармину [13], интуитивный поиск осуществляется посредством неосознаваемого, скачкообразного и непосредственного перевода понятий в чувственные образы (эйдетическое видение), либо чувственных образов в понятия (концептуальное видение), что приводит к эвристическому открытию в контексте взаимодействия наглядно-образного и словесно-логического мышления, бессознательных и сознательных психических процессов. Интуитивное решение соответствует специфике творческих задач, условия которых чётко не определены, а ориентиры поиска недостаточны для получения логического вывода. Опыты гештальтпсихологов (М. Вертхаймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин и др.) доказывают, что умственные операции при решении творческих задач подчинены принципам организации целостной структуры - гештальта («группировка», «центрирование» и др.), а не правилам формальной логики.

А.С. Кармин [13] также отметил многогранность интуитивных проявлений:

- *инстинктивная реакция*; связанная с бессознательными установками;
- *перцептивная интуиция*, связанная с субсенсорным восприятием, «боковым зрением», гештальт-конструкцией и т.п.;
- *ассоциативная интуиция*, результирующая случайные комбинации игры чувственных образов;

- *логическая интуиция* как свёрнутое умозаключение;
- *эвристическая интуиция*, связанная с взаимодействием чувственных образов и понятий в процессе творческого поиска.

Сторонник педоцентризма Г. Рагг [14] предложил строить учебный процесс через включение интуиции в виде свободно-ассоциативного мышления в предсознательной сфере, отождествления с изучаемым явлением, символизма чувственных образов, слов, жестов и т.д. В.И. Андреев [15] утверждает, что в педагогическом процессе необходимо оптимально воздействовать не только на осознаваемые (логические), но и на подсознательные (интуитивные) процедуры деятельности. С.Н. Дегтярев [16] предлагает обогатить методологию развивающего обучения работой с интуитивным опытом, поскольку в учебной деятельности тесно переплетены прямые и побочные продукты действия. По мнению педагога-исследователя, необходимо обеспечить условия для усиления внимания обучающихся к побочным продуктам мышления («действия») при решении творческих задач. В качестве побочных продуктов действия могут выступать пространственные схемы-образы, способы общения, неосознанно закрепляемые в коллективной познавательной деятельности, закономерности представления новой информации, логическая структура информации (если на неё специально не обращать внимания), эмоциональное отношение к изучаемому объекту, различного рода ассоциации и другое. А к условиям формирования побочных продуктов действия он относит составление специальных заданий, предполагающих ассоциативно-логические схемы элементов системы знаний: дивергентные карты (разветвлённые схемы, представляющие структуру учебного материала с пропуском необходимых элементов); интеллект-карты с цвето-графическим изображением главного смыслового образа и ассоциативных ветвей, закодированных информационных характеристик и т.д., по системе Т. Бьюзена; опорные схемы на основе заданной структуры (В.Ф. Шаталов); концептуальные схемы (Д. Новак, А. Конас) и другие дидактические средства логико-графического структурирования знаний.

8) Процесс творчества сопровождается специфическими эмоциональными переживаниями – *творческими эмоциями* (Т.А. Барышева, Л.С. Выготский Ю.А. Жигалов, К. Роджерс и др.). Характерной чертой творческого поведения является *эмпатия* (вчувствование, эмоционально-образное проникновение в состояние другого), стирающая грань между субъектом и объектом творчества (Т.А. Барышева, Е.Я. Басин, К. Роджерс и др.).

Большинство «творческих» или «интеллектуальных» эмоций («интеллектуальных чувств», по И. Гербарту) не являются эмоциями в чистом виде, а относятся к аффективно-когнитивным комплексам (К. Изард), так как в креативном процессе все личностные сферы находятся в непрерывном взаимодействии (П.К. Анохин, Ю.Э. Виноградов, О.К. Тихомиров и др.). «Творческие» эмоции не имеют эмоциональной валентности. В их числе:

- *интерес* как познавательный мотив, выраженный в активной направленности восприятия человека на тот или иной предмет, явление или деятельность, в избирательном отношении к ним, который положительно окрашен эмоциональным тоном – удовольствием от восприятия нового (Е. П. Ильин, В.А. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн и др.);
- *любопытство* (и *любопытность*) как проявление интереса, выраженное в стремлении воспринять или узнать в данном месте и в данное время что-то новое;

- *уверенность и неуверенность (сомнение)* – выраженное в позитивном либо негативном эмоциональном, интеллектуальном и волевом настрое психическое состояние вероятностного прогнозирования того или иного явления, хода действий, результата достижения цели и т.д. (Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов и др.);
- *догадка* – эмоциональная оценка ещё не осознанного результата решения задачи (И.А. Васильев, К. Изард, Е.П. Ильин и др.);
- *удивление* – кратковременное интенсивное состояние, вызванное трудностью соотношения восприятия нового явления с имеющимися о нём представлениями (Р. Декарт, Н.Д. Левитов, К. Д. Ушинский и др.) и связанное с «комплексом детскости» как креативной чертой характера (К. Роджерс, В.С. Ротенберг и др.);
- *вдохновение* – состояние позитивного эмоционального настроения, связанное с интенсивной творческой активностью, напряжением духовных сил (Е.П. Ильин), «вершинное переживание» (А. Маслоу); может переходить в экстаз (положительно окрашенный аффект).

Также в творческом процессе могут проявляться положительные эмоции (*удовлетворение, радость, воодушевление*) и фрустрационные переживания (*тревога, разочарование, досада, отчаяние*).

Педагогическая деятельность не должна замыкаться на одностороннем развитии лишь интеллектуальной сферы личности, её требуется ориентировать на формирование целостной личности в единстве эмоций, воли и интеллекта (Ш. А. Амонашвили, К. Н. Вентцель, Д. Дидро, В. В. Зеньковский, А. С. Макаренко и др.). Идеям развития в образовательном процессе дифференцированных эмоционально-чувственных реакций, положительного эмоционального отношения к учению, разработки методики создания ситуации успеха посвящены педагогические труды Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина, К. Н. Вентцеля, Ж. – Ж. Руссо, М. Монтессори, Р. Штайнера и др.

9) *Творческий процесс связан с напряжением волевых сил и проявлением таких волевых черт характера, как решительность, настойчивость, независимость, инициативность и терпеливость* (П.Ф. Каптерев, А. Маслоу, Дж. Рензулли и др.). Произвольное ведение творческого процесса может обнаруживаться на всех его стадиях, но особенно необходимы волевые качества на этапе доработки и последовательного воплощения творческого замысла, при переходе от творчества первого уровня (зарождение творческой идеи) к творчеству второго уровня (инструментальная творческая деятельность), по А. Маслоу [5]. В отношении произвольности управления творческим процессом, активности в нём волевых усилий К.-Г. Юнг [17] различал типы творческих личностей: «непроизвольные креативы», обладающие автономным творческим комплексом, и «произвольные креативы», обладающие сознательной установкой на творчество.

П.Ф. Каптерев, С.И. Гессен; А. Дистервег, И.-Г. Песталоцци и др. известные педагоги-исследователи настаивали на необходимости формирования творческой личности, ориентируясь в педагогическом процессе не на исполнительность и послушание, а на развитие способности самоуправления и разумной мотивировки своих действий, волевых черт характера, на напряжённую работу над собой в решении сверхличных задач культуры.

10) *Коммуникативное творчество* отражает двойственность креативных реакций: с одной стороны, самостоятельный выбор концептуальной модели и неконформизм, который радикально может выразиться в дезадаптивном творчестве и неврозах, с другой – гибкость, адаптивность по отношению к новым условиям, что при слабости самостоятельной позиции

выражается в ограничительном творчестве (Е.П. Ильин, Е.И. Николаева, В.С. Ротенберг и др.). Соответственно различаются *адаптивная и позиционная модель коммуникативного взаимодействия*. Адаптивная концепция самости («self-парадигмы») П. Гудмана [18] в коммуникативном творчестве подразумевает понимание личности как трёхкомпонентного непрерывного процесса в управляемой среде взаимодействия с миром и другими людьми: «оно» («id») - набор возможностей, способов получения сигналов о событиях, поступающих из внешнего мира, «индивидуальность» («personality») – набор правил, примеров, образов и оценок себя, своего места в мире, «я-функция» («ego») представляет личностный выбор того, на какие события осознанно реагировать, какую информацию принять к обработке и т.д. Таким образом, адаптивная модель коммуникативного творчества П. Гудмана основана на сочетании творческих и ограничительных, адаптационных тенденций в перестройке self-парадигм. В противоположность адаптационному подходу, позиционная модель самоопределения в ситуации учения-обучения, по Ю.В. Громыко [19], базируется на решении личности «расколоть» однозначность, вмененную заданность социального пространства и выйти за его пределы в конкретное собственное отношение к нему. При столкновении разных позиций возможны варианты (по П.В. Малиновскому): противодействия (оппозиции), совмещения (суперпозиции), учёта другой позиции (суппозиции), фиксации отношения к другой позиции (диспозиции), определения сферы действия позиции (диспозиции).

В процессе коммуникативных игр учащийся перестаёт прятаться за социально маркированную чужую позицию – «личину», «позиционную маску» (В.А. Лефевр). В позиционном пространстве человек не всегда сразу определяет личностный вектор деятельности отношения (т.е. собственную позицию): он может занять в социальной нише строго фиксированное место или статус, выполнять определённую «роль» (социальный ритуал), превращаться в отдельную позиционную функцию, оторванную от всего поля возможностей (в «куклу»), принимать искусственно наигранную, подражательную по какому-то типу и непривычную позицию (стать «персонажем»). Методика позиционного самоопределения в учебной деятельности и оргдеятельностных играх (Ю.В. Громыко, И.Э. Ильенков, Г.П. Щедровицкий и др.) предполагает представление позиций разных людей благодаря воображению, мыслекоммуникации и мыследеятельности.

Позитивным фактором коммуникативного творчества является творческий коллектив, характеризующийся согласованием требований творчества и его рациональной организации, сочетанием принципов творческой свободы и коллективного взаимодействия (А. Матейко), эффективным распределением труда, свободным высказыванием новых идей, взаимным творческим воодушевлением (Ч.М. Гаджиев, Я.А. Пономарев и др.). Необходимо выделение в творческой группе актива с дифференцированными функциями (Е.П. Ильин) для объективизации новой идеи в диалоге «генератора идей» и «резонатора» (интерпретатора, объясняющего другим суть идеи). Развитию творческого взаимодействия в учебной деятельности способствуют дидактические методы *майевтики* (сократической беседы, в ходе которой поиск истины направляется проблемными вопросами); *синектики* (Дж. Гордон), где совместные решения созревают при обмене идеями об аналогиях; *«мозгового штурма»* (А. Осборн) в процессе группового решения эвристических задач; индуцирования психоинтеллектуальной деятельности, основанном на ролевом распределении функций группы (Ч.М. Гаджиев) и др. Также для активизации творческого общения и взаимодействия субъектов образования целесообразны такие формы обучения, как семинар, диспут, творческая дискуссия, диалогическая лекция, творческая конференция, коллективная форма обучения, «метод проектов», деловые и оргдеятельностные игры и др. (В.К. Дьяченко, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.).

11) *Творчество – процесс, имеющий 3 вектора проявления по соответствующим уровням:*

- а) *продуцирование новых образов* (Е. Жерар, П. Маккелар, Ж. Тиссо, Х. Харгривс);
- б) *продуцирование новых объектов материального мира* (И.Б. Гутчин, Р. Нусбаум);
- в) *продуцирование новых отношений между образами и объектами* (Р. Арнхейм, Б. Гизеллин, Л. Кюби, К. Роджерс, К. Тейлор).

Соответственно в креативном образовании изучение учебных курсов включает возможность активного выдвижения идей-фантазий и творческих проектов (умозрительных объектов), создание посильных творческих произведений (материальных объектов) и интерпретацию продуктов культуры (продуцирование новых отношений).

12) На основании ряда исследований (М. Боден, Б. Гизелин, Л.А. Китаев-Смык и др.) мы можем выделить следующие *уровни творчества*, проявляющиеся в обучении:

- а) *компилятивный* (накопление, классификация, комбинирование знаний и фактов);
- б) *интерпретационный* (интерпретация известного опыта, творчество в исполнении уже созданных произведений культуры);
- в) *проективный* (проекция известных идей в виде обобщённых суждений, образов, обнаружение пробелов в познании, формулирование проблем);
- г) *инсайтно-креативный* или *трансформационный* (трансформация опыта в новую структуру, «открытие-озарение», в котором проявилась сензитивность к побочным продуктам мышления).

При этом уровни «а-в» характеризуют расширение области применения имеющегося опыта, а уровень «г» - высший уровень творчества, связанный с созданием новой концепции, революционизирующей науку или культуру.

13) По социокультурной ориентации можно выделить следующие виды творчества:

- а) *Художественное творчество*, связанное с фантазийно-образным и эстетическим освоением действительности (Л.-Б. Альберти, Б.Г. Ананьев, Е.П. Ильин и др.). Художественное творчество – форма духовной деятельности человека по созданию ценностей в сфере искусства, неотъемлемая часть художественной культуры;
- б) *Научное творчество*. В соответствии с воззрениями Н.Г. Алексева, Б. М. Кедрова, Э.Г. Юдина; Т. Куна, И. Лакатоса, К. Поппера и др., под *научным творчеством* мы понимаем открытие законов, принципов, разработку теорий, методов, моделей, технологий, направленных на познание явлений объективной действительности.
- в) *Техническое творчество* – вид творчества, нацеленный на изобретение, проектирование и конструирование механизмов, конструкций, сооружений для практического обеспечения жизнедеятельности людей. В отличие от научного, для него характерны опора не на словесно-логический, а на наглядно-образный и наглядно-действенный компоненты мышления; рациональность и утилитарность; перевод научных достижений в область практического (технологического) преобразования реальной действительности; опора на достигнутый уровень технического прогресса.
- г) *Сотворчество* - развитие замысла или творческой идеи за пределами авторских представлений в событийных процессах в социуме, культурном сообществе и

т.д. Е.П. Ильин [20], следуя научной линии М.М. Бахтина, ограничивает понятие сотворчества лишь художественным видом творчества, не рассматривая «жизнь идеи» (А.Л. Галин) в научно-техническом или социальном творчестве. Он поясняет, что сотворчество характеризуется событийной стороной произведений искусства, уровнем художественного восприятия, позволяющим раскрыть их глубинную сторону в системе «контекст – текст – подтекст».

Вместе с тем контекстное прочтение, согласно философии герменевтики (Э. Бетти, Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр, Ф.-Д.-Е. Шлейермахер и др.), характерно не только для художественной, но и для любой культурной формы мышления, где осуществляется понимание как составная часть познания какого-либо объекта, явления в полилогическом пространстве интерпретаций. Иначе говоря, процесс творчества инверсивен и имеет тенденцию перемещения в чужую субъективность (Э. Бетти).

Контекстное направление находит своё применение в конструировании педагогических моделей. А.А. Вербицкий [21] был разработан педагогический метод контекстного профессионального обучения в вузе: в результате обучения, проходящего в контексте профессиональной деятельности, снимается противоречие между статичными учебными ориентирами и динамикой пространства компетентностной деятельности, которая включает академическую подготовку (освоение необходимой информации), квазипрофессиональную (решение профессиональных задач в условиях, имитирующих условия и ситуации, существующие в профессиональной среде) и учебно-профессиональную деятельность (исследовательская деятельность студента, приобретение и развитие профессионального опыта практических действий);

д) *Социальное творчество включает:*

- *творчество в развитии системы связей и отношений между людьми в совместной деятельности и общении (событийное творчество).* В.И. Слободчиков [22] отмечает различие понятий «социальной организованности» (структурированной, статусной общности, заданной общими целями) и событийной (неструктурированной, позиционной) общности, развивающейся во взаимопревращении отношений (сопоставление индивидов) и связей (взаимозависимость субъектов) между людьми, объединёнными общими ценностями. При этом событийная общность, включающая и связи, и отношения между людьми, отличается от построенных исключительно на отношениях формальной общности и целиком на связях – симбиотической общности. К событийному творчеству можно отнести и педагогическое творчество, в процессе которого развивается система взаимодействия и общения субъектов образовательного пространства (преподавателя, обучающихся, администрации учебного заведения и социальных партнёров).
- *творчество в развитии структурной организованности социальной среды (творчество менеджера, что относится и к управлению образовательной деятельностью);*
- *творчество в организации, целеполагании и планировании какой-либо деятельности (оргдеятельностное творчество);*

е) *Жизнетворчество* - экзистенциальная позиция, связанная с отношением к жизни как творческому проекту. «Творить – значит придавать форму судьбе», — полагал А. Камю [23]. В.Н. Дружинин [24] рассмотрел различные позиции в отношении человека к собственной жизни: жизнь как предисловие (подготовка к грядущему), как творчество, как

достижение цели (самоактуализация), как сон, как выполнение правил (выживание, конформизм), как трата времени (времяпрепровождение), как деструктивная агрессия (антижизнь), как предмет творчества (экзистенциальный конструктор). В трёх из указанных позиций много общего: «жизнь как творчество» характеризует процессуальную сторону творческого акта, «жизнь как самоактуализация» акцентирует его результативную сторону, наконец, «жизнь как предмет творчества» («экзистенциальный конструктор») представляет надситуативный, смыслообразующий аспект формирования и развития жизненного плана как творческого замысла с последующей его реализацией в собственной судьбе. В.Н. Дружинин сделал вывод, что человек, осознавший время своей жизни как невосполнимый и ограниченный ресурс, может сделать попытку реконструировать жизнь, то есть сделать свою или чужую жизнь предметом творчества, наполняя её смыслом, на основе которого можно выстроить её форму в виде творческого проекта.

14) *Творчество – процесс, в результате которого появляется творческий продукт, отличающийся новизной, оригинальностью* (Аристотель, Л.С. Выготский, Я.А. Пономарев, А. Уэлч, Л.Г. Хуснутдинова и др.).

В педагогическом аспекте развитие профессионала в системе вуза связано с необходимостью формирования таких личностных качеств и черт характера, как трудоголизм (одержимость работой как средством достижения успеха) и перфекционизм (потребность и стремление человека доводить результаты своей деятельности до соответствия самым высоким эталонам профессиональных достижений), по Е.П. Ильину [25]. Вместе с тем, по терминологии Т. Бен-Шахара [26], адаптивный перфекционизм (оптимализм, работа на оптимально высоком уровне возможных достижений) следует отличать от дезадаптивного перфекционизма (из-за доминирования критического мышления над творческим обострён страх перед неудачей в погоне за высокими достижениями).

15) *Творческий процесс характеризуется действием механизма творческого отбора на основе взаимодействия функциональных систем памяти и мышления* (Я.А. Пономарев, И.М. Розет и др.). В результате реконструкции имеющегося эмпирического материала создаются новые комбинации. А творческий отбор может быть объяснён взаимосвязанными процессами *анаксиоматизации* (непреднамеренного обесценивания части информации) и *гиперанаксиоматизации* (предпочтения в выборе определённой информации) [27].

16) *Творческий процесс имеет закономерности стадийного развития, которые обусловлены взаимодействием сознательных и бессознательных, произвольных и произвольных психических процессов.*

Существует множество вариантов описаний стадий творческого процесса. Цель одних схем – раскрыть ход творческого процесса, других – организовать творческую деятельность (отсутствует стадия инкубации). По мнению К. Патрика [28], не существует строгой последовательности стадий (они могут перекрывать друг друга или меняться местами).

А.Л. Галин [29], опираясь на выводы Г. Сельё, представил развёрнутое описание творческого процесса в виде восьми этапов: 1) мотивационный (желание узнать новое, интерес к явлению); 2) ознакомление с заинтересовавшим явлением, сбор информации о нём; 3) обдумывание информации; 4) вынашивание идеи; 5) появление близости решения; 6) рождение идеи; 7) изложение идеи и её проверка; 8) жизнь идеи (её переосмысление после практической реализации). При этом А.Л. Галин акцентировал внимание на открытости творческого процесса, замкнув систему развития творческой деятельности обратной связью, от проверки к новой мотивации творческого процесса в случае недостаточной эффективности

идеи, и выдвинув этап «жизнь идеи» за рамки системы – в открытое социокультурное пространство.

Вышеописанная классификация, безусловно, способствует пониманию глобального, дискретно-непрерывного, механизма совершения творческого акта в открытой социокультурной системе. Вместе с тем для анализа стадий отдельного творческого процесса стадию мотивации следует отнести к его предпосылкам, а стадию «жизнь идеи» - к его последствиям. Поэтому исследованию стадийности строго определённого творческого процесса, наш взгляд, наиболее соответствует классификация В.С. Шубинского [30], где он структурирует как этапы, так и звенья творчества:

- I. Этап творческой ситуации: 1) звено столкновения с новым; 2) звено творческой неопределённости; 3) звено скрытой работы;
- II. Этап эвристический : 4) звено эврики; 5) звено развития решений;
- III. Этап завершения: 6) звено критики, подтверждения и воплощения замысла.

Опираясь на позиции понимания личности как творческого процесса (С. И. Гессен [31]), мы можем представить стадийную модель личностного развития в соответствии со стадиями (аспектами) творчества и выделить последовательность актуализации факторов развития личности в образовании: новизны и занимательности, интуитивного поиска, интенсивной и перспективной мотивации, генерирования идей, критики и самосовершенствования.

17) *Творчество – выход за пределы заданного, трамплин преодоления познавательных, эмоциональных и волевых психологических барьеров* (Д.Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Б. М. Кедров, А. Маслоу, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев и др.).

Ю. В. Громыко [32] видит в метапредметном обучении новые возможности учащегося в выращивании способности к реализации социальных проектов, различных стратегий взаимодействия, самоопределения и понимания в ситуации межконфессионального, межэтнического и межкультурного диалога. Он подчёркивает, что на основе рефлексивного мышления, метапредметной организации мышления и метаинституциональной организации деятельности человек оказывается способен к осуществлению трансценденции (Н.Г. Алексеев) и к выходу за границы сложившегося типа социальной практики.

18) *В основе творческого процесса лежат мотивы внешние и внутренние (преобладающие)*. Группа внешних мотивов творчества: стремление к материальным выгодам, к обеспечению своего положения в обществе, конкуренция в деятельности и т.д. Внутренние мотивы творчества: мотив гомеостаза (стремление к эмоциональному равновесию) – в гештальтпсихологии, стремление к новизне (М. Медник и С. Медник, Р. Планк, Д. Пойя и др.), стремление к отклонению от реальности - «тенденция к противоположности» (по А. Бюрлу); неудовлетворённое актуальное желание, которое пробуждают воспоминания раннего детства, стремление уменьшить напряжение, преодолеть внутренний конфликт (психоаналитики), стремление к самовыражению, к самоактуализации (Р. Арнхейм, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

19) *Творческий процесс – проявление креативности, т.е. общей творческой способности личности, являющейся совокупностью отдельных творческих способностей* (В.Н. Дружинин [12]). По гипотезе Ч. Спирмена [33], в основе способностей личности в интеллектуальном плане лежат: 1) общая способность – общий фактор и 2) специфический фактор для данной деятельности. Главенствующим является общий фактор. Промежуточным

звеном между общими и специальными способностями можно считать парциальные способности, связанные с особенностью функциональных познавательных систем.

В этом отношении А. Маслоу [5] указывал на необходимость различения первичной креативности – способности к вдохновенному созданию образного замысла и вторичной креативности, предполагающей успешное выполнение сложной рутинной работы по детальной реализации замысла в виде конкретного творческого продукта, для чего требуется владение средствами, материалами и инструментами творческой работы, а также ряд волевых качеств (самодисциплина, настойчивость, терпение, трудолюбие, выносливость и т.д.). В данной связи систему обучения через творчество необходимо выстраивать в последовательности, начиная с овладения способами свободного фантазирования и продвигаясь к освоению технических методов и культурных образцов достижения результата в конкретном виде творчества.

В связи с тем, что творчество можно рассматривать в потенциальном и актуальном аспекте, потенциальную креативность целесообразно выделить как творческий потенциал личности, а актуальную – как творческую активность. По мнению многих исследователей, в детерминации интеллектуальной способности больше видна роль генотипа, чем среды. В развитии же творческих способностей определяющим является средовой фактор (Е.А. Григоренко, В.Н. Дружинин, В.И. Кочубей, Ф. Николс и др.).

В.Н. Дружинин [12], опираясь на различные психологические исследования, делает выводы: 1. Как таковых творческих способностей нет, а главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты; 2. Креативность является самостоятельным фактором, не зависящим от интеллекта; 3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот.

20) *Творческий процесс организуется творческой личностью*, для которой характерны: независимость, мечтательность, широта интересов, восприимчивость, эмоциональность, темпераментность, самостоятельность, самоуважение, эстетизм и чувство юмора, самоактуализация, способность удивляться, сосредоточенность, нонкомформизм, любознательность, честность, увлечённость деятельностью, критичность, самокритичность, гибкость, настойчивость и решительность, предрасположение к систематичности, отказ от очевидного, неустойчивость, свежесть и стихийность - детскость восприятия, эгоцентризм, лидерство, соревновательность, перфекционизм (В.Н. Дружинин, А.И. Савенков, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич, Ф. Баррон, Дж. Брунер, В. Буртон, Р. Кратчфилд, А. Маслоу, К. Роджерс, Э.-П. Торренс, Э. Фромм и др.). Таким образом, для творческого человека характерна сложность, противоречивость и независимость характера. В ряде исследований имеется классификация уровней развития творческой личности по соответствующим уровням проявления креативности: 1) люди с нетрадиционным мышлением; 2) люди с новым, оригинальным взглядом на мир; 3) люди, вносящие изменения в культуру [34].

В креативном образовании важным фактором его эффективности является реализация принципа отражённой субъектности (Л.В. Загрекова, А.В. Пертовский) в восприятии образцов креативного поведения и деятельности, носитель которых – преподаватель.

21) *Формированию и развитию творческой личности способствует креативная среда*. Под *креативной средой* мы понимаем взаимосвязь условий, обеспечивающих развитие креативных способностей личности. Проблематика средового подхода в образовании традиционно охватывает три компонента: объект (педагогически адаптированный социальный опыт) – среда (условия, способствующие усвоению этого опыта) – субъект (обучающийся человек). Деятельностный подход сместил акценты методологии изучения средовых влияний в сторону среды субъект-субъектного взаимодействия, где среда

понимается как средства, способы, формы деятельности и как общность (социально организованная и событийная), развивающаяся в ходе активного взаимодействия субъектов образования, включённых в решение учебных задач, ориентированных на самоизменение субъектов деятельности (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков и др.). В контексте парадигмы развивающегося образования «внешняя среда» - объективные социокультурные условия, выступающие в качестве одного из факторов образовательной ситуации, а «внутренняя среда» - способности человека к рефлексии окружающей действительности, понимание субъектом ценностно-целевой структуры деятельности, знания и способы применения средств и методов (Г.А. Игнатьева).

Концепция средовых влияний в креативном образовании, представленная как взаимодействие личностных структур с внутренним и внешним миром (внутренней и внешней средой), ещё глубже смещает ориентиры образовательной деятельности в субъектную и индивидуальную область, в область явлений, происходящих во внутреннем мире человека. Внутренний мир человека представляет собой относительно независимую потребностно-эмоционально-информационную субстанцию, внутреннее содержание психической деятельности, имеющее свои пространственно-временные характеристики и связанное с внешним миром процессом проживания жизни в событиях, действиях и поступках (Т.Н. Березина, В.Г. Маралов, В.Д. Шадриков и др.). Условиями креативных преобразований внутреннего мира является нарушение устойчивого состояния мотивацией и взаимодействием с внешним миром (В. Д. Шадриков, К. Левин и др.).

А.В. Хуторской [35] выдвинул концепцию эвристического (креативного) образования учащегося, предполагая возможность расширения его внутреннего мира («микрокосма») до внешнего («макркосма»), что должно сопровождаться продуктивной деятельностью. По его мнению, «вселиться» внутренним миром во внешний учащийся может в собственной творческой деятельности, создавая продукты творчества, подобные окружающим. А смысловое познание и понимание областей внешнего мира происходит через создание и рефлексивное осознание соответствующих внешним сферам познания внутренних областей (интеллектуальной, эмоционально-образной, культурно-исторической, социальной и др.). При этом внешняя образовательная среда и информационная основа для образовательной деятельности определяют условия её осуществления и включают в себя фундаментальные образовательные объекты, культурно-исторические аналоги знаний о них, специально отбираемую образовательную информацию, необходимые пособия, материалы и пр. Взаимодействие учащихся с внешней средой многоканально. Оно осуществляется через органы чувств, вербально-логическую сферу, «языки» сверхчувственного взаимодействия (эмпатия, интуиция, медитация и т.д.), рефлексия и самопознание.

Таким образом, при взаимодействии внешнего и внутреннего мира возникает образовательное пространство обучающегося, в котором он движется по индивидуальным образовательным траекториям и происходит его внутреннее приращение в виде психических новообразований. Отсюда делается вывод, что в креативной среде (по умозаключению А.В. Хуторского) развиваются не только сами учащиеся, но и их индивидуальные образовательные траектории, цели, смыслы, содержание, технологии образования.

В контексте средового подхода креативная макросреда (влияющие на раскрытие созидательного потенциала личности географический ариал, политическая и экономическая система, культурный и технологический уровень общества, национально-этническая общность, информационный поток и т.д.) является культурно-историческим фоном творческого развития (К.М. Гуревич, Э. Оглетри, В. Юлаки и др.). А креативная *микросреда* (ближайшее окружение человека, где в творческом акте происходит его взаимодействие с реальным миром: культурная обстановка непосредственного общения, деятельности,

значимые другие лица и социальные группы и т.д.) способствует формированию и развитию мотивов творческого поведения и креативных личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации и т.д.), вследствие чего потенциальная одарённость преобразуется в актуальную креативность (В.Н. Дружинин, А. Маслоу, Д. Саймонтон и др.). Управление формирующими средовыми влияниями осуществляется через последовательность действий по диагностике, проектированию и продуцированию результата педагогической деятельности, а субъект средовых влияний является носителем информационно-энергетических качеств среды, «меченым» ею (Ю. С. Мануйлов).

Креативный заряд несёт только нерегламентированная окружающая среда, отличающаяся атмосферой свободы выбора, высокой степенью неопределённости, предметно-информационной и информационно-технологической обогащённостью, потенциальной многовариантностью, способностью к предметно-пространственным и семантическим трансформациям, неформальной обстановкой и демократическими отношениями субъектов внутри неё, наличием побуждающим к подражанию образцов творческого поведения и деятельности (В. Н. Дружинин, К. М. Гуревич, А. И. Савенков, И.С. Якиманская; Г. Литтон, Ф. Хеддон и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. H.A. Witkin, The Role of Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations (Research Bulletin), Princeton, Educational Testing Service, February, 1973. - 58 p.
2. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие / А. И. Савенков. – М.: Академия, 2000 – 232 с.
3. Белова, С. С. Творчество: психологические и компьютерные модели / С. С. Белова // Психология : Журнал Высшей школы экономики. – 2008. - № 4. – С. 112-119.
4. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433-456.
5. Маслоу, А.-Г. Дальние пределы человеческой психики / А.-Г. Маслоу; пер с англ. – СПб : Евразия, 1999. – 432 с.
6. Souriau, P. Theorie de l'invention. Paris : Edition Vigdor, 1882.
7. Mednick S. A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. - V. 69. - № 2. - P. 220–232.
8. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности: учеб. пособие Текст. / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. -СПб. : СПГУТД, 2006. - 268 с.
9. Buzan T. How to mind map. Torsons. 2002. – 103 p.; p.78.
10. Скоробогатов, В. А. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии / В.А. Скоробогатов и Л.И. Коновалова. – СПб. : Союз, 2002. – 183 с.
11. Пономарев, Я. А. Психика и интуиция / Я. А. Пономарев. – М. : Политиздат, 1967. – 194с.
12. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. - СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
13. Кармин, А. С. Типология интуиции / А. С. Кармин // Ананьевские чтения, 2007: Материалы науч.-практ. конф.. - СПб.: СПбУ, 2007. - С. 25–27.
14. Rugg, H.-O. The teacher of teachers. Frontiers of theory and practice in teacher education / H.-O. Rugg. - N. Y.: Harper, 1952. - 308 p.
15. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития // В.И. Андреев. - Казань: ЦИТ, 2000.- 600 с.
16. Дегтярев, С. Н. Креативность и интуиция в аспекте развивающего обучения / С. Н. Дегтярёв // Педагогика. – 2013. - № 5.
17. Юнг К.-Г. Психоанализ и искусство / К.-Г. Юнг, Э. Нойманн. – М.: Рефл-бук, 1998. – 304 с.
18. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. / Ф. Перлз, П. Гудман. - М.: ИОИ, 2004 - 384 с.
19. Громыко Ю. В. Знак: логика и методология. Руководство для управленцев и педагогов / Ю. В. Громыко. – М.: Пушкинский институт, 2009. - 288 с.

20. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2012. – 434 с.
21. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
22. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. – 272 с.
23. Камю, А. Миф о сизифе / А. Камю; пер. с англ. // Сумерки богов. Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр. М. : Политиздат, 1990. – С. 304.
24. Дружинин, В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕРСЭ - СПб. : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с.
25. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 224 с.
26. Бен-Шахар, Т. Парадокс перфекциониста; пер с англ. / Т. Бен-Шахар. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 256 с.
27. Розет, И.М. Психология фантазии: Эксперим.-теорет. исслед. внутр. закономерностей продуктив. умств. деятельности / И. М. Розет. – 2-е изд., испр и доп. - Минск: Университетское, 1991. – 342 с.
28. Patric C. Creative thought in artists // Journal of psychology. 1937. Vol. IV, p. 35–73.
29. Галин, А. Л. Личность и творчество. Психологические этюды / А. Л. Галин. Новосибирск: Новосибирское кн. изд-во, 1989. – 126 с.
30. Шубинский, В.С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М.: Знание, 1998. – 80с.
31. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – / С. И. Гессен. - М.: Школа-Пресс, 1995 / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – 447с.
32. Громько, Ю. В. Мыследеятельность, сознание и сверхличность. Реальность развития. Руководство для управленцев и педагогов / Ю. В. Громько. – М.: Пушкинский институт, 2010. – 240 с.
33. Spearman, C. E., & Jones, L. W. Human abilities. London: Macmillan, 1951.
34. Handbook of creativity/ edited by Robert J. Sternberg. Cambridge University Press. 2005 – 490 p.
35. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. - 416 с.

Рецензент: Игнатъева Галина Александровна, Нижегородский институт развития образования, заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой педагогики и андрагогики, доктор педагогических наук, профессор.

Igor Levin

The Nizhny Novgorod University of Architecture and Civil Engineering
Russia, Nizhny Novgorod
E-Mail: levin-il@yandex.ru

Anthropological aspects of art and their reflection on the educational activity

Abstract. The article reveals the essence of art as a psychological and social phenomenon, presents the multi-dimensional scientific classification of the aspects of art, identifies opportunities of its adequate reflection in the theory and practice of educational activities, discloses the anthropological sense of learning in the context of creative education paradigm. The manifestations of the creative activity of the identity of students consider relying on system-comprehensive analysis of creative properties and qualities of all its psychological spheres (motivational and axiological, emotionally-volitional and communicative, cognitive and intellectual, sphere of actualization and activity). In the article substantiated the necessity of learning art and of learning through art, introduced the concept of the creative development of the individual in the learning activities, the image of "man the creator" is described as a result of art education, defined theoretical and methodological foundations of learning special methods of creative perception, attention, memory, thinking, imagination, formation of the positive attitude towards innovation processes in education, enrichment of emotions, feelings, and strengthening the will of the students in a creative environment. Characterized the basic creative abilities of students, proposed factor model development of personality in the education as a creative step process. Analyzed organizational forms, methods and techniques of creative education, the possibility of incorporating intuitive and intersubjective experience into the educational process.

Keywords: art; creativity; pedagogical anthropology; creative education; educational activities; creative paradigm of education.

Identification number of article 71PVN414

REFERENCES

1. H.A. Witkin, The Role of Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relations (Research Bulletin), Princeton, Educational Testing Service, February, 1973. - 58 p.
2. Savenkov, A. I. Odarennyie deti v detskom sadu i shkole: ucheb. posobie / A. I. Savenkov. – M.: Akademiya, 2000 – 232 p.
3. Belova, S. S. Tvorchestvo: psihologicheskie i kompyuternyye modeli / S. S. Belova // Psihologiya : Zhurnal Vyisshey shkolyi ekonomiki. – 2008. - № 4. – p. 112-119.
4. Gilford, Dzh. Tri storonyi intellekta / Dzh. Gilford // Psihologiya myishleniya / Pod red. A.M. Matyushkina. – M., 1965. – p. 433-456.
5. Maslou, A.-G. Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki / A.-G. Maslou; per s angl. – SPb : Evraziya, 1999. – 432 p.
6. Souriau, P. Theorie de l'invention. Paris : Edition Vigdor, 1882.
7. Mednick S. A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. - V. 69. - № 2. - P. 220–232.
8. Barysheva, T.A. Psihologo-pedagogicheskie osnovyi razvitiya kreativnosti: ucheb. posobie Tekst. / T.A. Barysheva, Yu.A. Zhigalov. -SPb. : SPGUTD, 2006. - 268 p.
9. Buzan T. How to mind map. Torsons. 2002. – 103 p.; p.78.
10. Skorobogatov, V. A. Fenomen voobrazheniya. Filosofiya dlya pedagogiki i psihologii / V.A. Skorobogatov i L.I. Konovalova. – SPb. : Soyuz, 2002. – 183 p.
11. Ponomarev, Y. A. Psihika i intuitsiya / Y. A. Ponomarev. – M. : Politizdat, 1967. – 194 p.
12. Druzhinin, V. N. Psihologiya obschih sposobnostey / V. N. Druzhinin. – 3-e izd. - SPb. : Piter, 2007. – 368 p.
13. Karmin, A. S. Tipologiya intuitsii / A. S. Karmin // Ananevskie chteniya, 2007: Materialyi nauch.-prakt. konf.. - SPb.: SPbU, 2007. - p. 25–27.
14. Rugg, H.-O. The teacher of teachers. Frontiers of theory and practice in teacher education / H.-O. Rugg. - N. Y.: Harper, 1952. - 308 p.
15. Andreev, V.I. Pedagogika. Uchebnyiy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya // V.I. Andreev. - Kazan: TsIT, 2000.- 600 p.
16. Degtyarev, S. N. Kreativnost i intuitsiya v aspekte razvivayushego obucheniya / S. N. Degtyaryov // Pedagogika. – 2013. - № 5.
17. Yung K.-G. Psihoanaliz i iskusstvo / K.-G. Yung, E. Noymann. – M.: Refl-buk, 1998. – 304 p.
18. Perlz F. Teoriya geshtaltterapii. / F. Perlz, P. Gudman. - M.: IOI, 2004 - 384 p.
19. Gromyiko Yu. V. Znak: logika i metodologiya. Rukovodstvo dlya upravlentsev i pedagogov / Yu. V. Gromyiko. – M.: Pushkinskiy institut, 2009. - 288 p.
20. Ilin, E. P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarYonnosti / E. P. Ilin. – SPb: Piter, 2012. – 434 p.
21. Verbitskiy, A. A. Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy podhod / A. A. Verbitskiy. – M. : Vyisshaya shkola, 1991. – 207 p.

22. Slobodchikov, V. I. Oчерki psihologii obrazovaniya / V. I. Slobodchikov. – 2-e izd., pererab. i dop. – Birobidzhan : Izd-vo BGPI, 2005. – 272 p.
23. Kamyu, A. Mif o sizife / A. Kamyu; per. s angl. // Sumerki bogov. F. Nitshe, Z. Freyd, E. Fromm, A. Kamyu, Zh.-P. Sartr. M. : Politizdat, 1990. – p. 304.
24. Druzhinin, V. N. Variantyi zhizni. Oчерki ekzistsentsialnoy psihologii / V. N. Druzhinin. – M. : PERSE - SPb. : IMATON-M, 2000. – 135 p.
25. Ilin, E. P. Rabota i lichnost. Trudogolizm, perfektsionizm, len / E. P. Ilin. – SPb: Piter, 2011. – 224 p.
26. Ben-Shahar, T. Paradoks perfektsionista; per s angl. / T. Ben-Shahar. – M.: Mann, Ivanov i Ferber, 2013. – 256 p.
27. Rozet, I.M. Psihologiya fantazii: Eksperim.-teoret. issled. vnutr. zakonomernostey produktiv. umstv. deyatel'nosti / I. M. Rozet. – 2-e izd. Ispr i dop. - Minsk: Universitetskoe, 1991. – 342 p.
28. Patric S. Creative thought in artists // Journal of psychology. 1937. Vol. IV, p. 35–73.
29. Galin, A. L. Lichnost i tvorchestvo. Psihologicheskie etyudy / A. L. Galin. Novosibirsk: Novosibirskoe kn. izd-vo, 1989. – 126 p.
30. Shubinskiy, V.S. Pedagogika tvorchestva uchaschihsya / V. S. Shubinskiy. – M.: Znaniye, 1998. – 80 p.
31. Gessen S. I. Osnovyi pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu. – / S. I. Gessen. - M.: Shkola-Press, 1995 / Otv. red. i sost. P. V. Alekseev. – 447 p.
32. Gromyiko, Yu. V. Myisledeyatelnost, soznanie i sverhlichnost. Realnost razvitiya. Rukovodstvo dlya upravlentsev i pedagogov / Yu. V. Gromyiko. – M.: Pushkinskiy institut, 2010. – 240 p.
33. Spearman, C. E., & Jones, L. W. Human abilities. London: Macmillan, 1951.
34. Handbook of creativity/ edited by Robert J. Sternberg. Cambridge University Press. 2005 – 490 p.
35. Hutorskoy, A. V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tehnologiya kreativnogo obucheniya. / A. V. Hutorskoy. — M.: Izd-vo MGU, 2003. - 416 p.