

Министерство образования и науки Российской Федерации
Тольяттинский государственный университет
Гуманитарно-педагогический институт
Кафедра «Дошкольная педагогика и психология»

О.В. Дыбина

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСТВА В ПЕРИОД ДЕТСТВА

Электронное учебное пособие



УДК 373:159.922.7

ББК 74.105

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор школы искусств «Лицей искусств»

г.о. Тольятти *В.И. Щеголь*;

д-р. пед. наук, профессор кафедры «Дошкольная педагогика
и психология» Тольяттинского государственного университета

И.В. Непрокина.

Дыбина, О.В. Психология и педагогика творчества в период детства :
электронное учебное пособие / О.В. Дыбина. – Тольятти : Изд-во ТГУ,
2018. – 1 оптический диск.

Учебное пособие посвящено проблемам формирования творче-
ства. Интерес представляет авторское видение проблемы и ее реали-
зации.

Предназначено студентам направлений подготовки бакалавра
44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.02 «Психолого-педаго-
гическое образование» очной формы обучения.

Текстовое электронное издание.

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом Тольят-
тинского государственного университета.

Минимальные системные требования: IBM PC-совместимый
компьютер: Windows XP/Vista/7/8; PIII 500 МГц или эквивалент;
128 Мб ОЗУ; SVGA; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader.

© ФГБОУ ВО «Тольяттинский
государственный университет», 2018



Редактор *Т.Д. Савенкова*
Корректор *Л.Н. Ворожцова*
Технический редактор *Н.П. Крюкова*
Компьютерная верстка: *Л.В. Сызганцева*
Художественное оформление, компьютерное
проектирование: *Г.В. Карасева, И.В. Карасев*

Дата подписания к использованию 01.02.2018.

Объем издания 4,7 Мб.

Комплектация издания: компакт-диск, первичная упаковка.

Заказ № 1-59-15.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14,
тел. 8 (8482) 53-91-47, www.tltsu.ru

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	5
Тема 1. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ФИЛОСОФИИ	7
Тема 2. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ПСИХОЛОГИИ	29
Тема 3. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ПЕДАГОГИКЕ	46
Тесты	74
Библиографический список	82

ВВЕДЕНИЕ

В профессиональной подготовке студентов значительное место отводится изучению дисциплины «Психология и педагогика творчества в период детства». Дисциплина содержит основные положения науки о проблеме творчества в период детства. Психология и педагогика творчества в период детства как наука опирается на классические и современные отечественные и зарубежные педагогические исследования, данные смежных наук.

Цель пособия — формирование профессиональной и общекультурной компетенций студентов в области теории творчества и практической готовности к решению профессиональных педагогических задач в сфере дошкольного образования.

Задачи пособия:

- 1) обеспечить усвоение базовой системы научных знаний в области психологии и педагогики творчества, современных концепций и актуальных проблем теории и практики творчества в период детства;
- 2) выработать умение видеть ребенка в образовательном процессе детского сада, проектировать процесс взаимодействия с детьми, обеспечивающий их творческое развитие и индивидуализацию личности, готовность к переходу на следующую ступень образования;
- 3) дать способы решения профессиональных педагогических задач в области творчества.

Отбор содержания и организации учебного материала в пособии обусловлены принципами развития высшего профессионального педагогического образования и связями данной дисциплины с другими психолого-педагогическими дисциплинами. В основу содержания учебного материала положены принципы научности, фундаментальности и культуросообразности образования, связи теории и педагогической практики, интегрированности и преемственности с мировым педагогическим опытом.

При написании учебно-методического пособия учитывалась структура дисциплины, включающая три модуля. Первый модуль обращен к рассмотрению методологических основ проблемы формирования творчества в период детства, раскрывается понятие «творчество» в философии, психологии и педагогике. Второй модуль направлен на раскрытие проблемы творчества детей в условиях

дошкольной образовательной организации. Третий модуль посвящен рассмотрению построения образовательной среды по формированию творчества у детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Данное учебное пособие содержит лекционные материалы и материалы для практических занятий по первому и второму модулю.

Учебно-методическое пособие составлено в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по подготовке студентов направлений подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». При разработке учебного пособия использовались результаты авторских исследований по проблеме формирования творчества у детей дошкольного возраста.

Учебно-методическое пособие по дисциплине «Психология и педагогика творчества в период детства» предназначено для магистрантов, аспирантов и др.

Тема 1. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ФИЛОСОФИИ

В истории философии существовало несколько трактовок природы и сущности творчества. Не всегда творчество связывалось с созданием нового продукта или способа деятельности. Идея творения, например, не рассматривалась в античной философии.

Античные философы сущность творчества, прежде всего художественного, видели в подражании чему-то, в реализации чего-то, уже имеющегося в природе. Пифагорейцы, а позже Платон и Аристотель развили учение о подражании (мимесисе) как основе искусства. Аристотель, например, произведения искусства считал соединением изначальной формы и материи. Художник не творит формы и вообще не создает ничего такого, чего не было бы в природе, — он лишь подражает красоте космоса. Платон рассматривал творчество как вид одержимости и исступления (*mania*). Он приравнивал поэта к жрецу, воодушевленному идеями, ниспосланными богами. В дальнейшем из этой посылки Платона выросли разнообразные сопоставления творчества с психической или психологической патологией. Но если концепция творчества Платона имела какой-то сакральный налет, то попытки отождествить творчество (гениальность) с безумием, появившиеся в психологии начала XX века (Ч. Ломброзо, в какой-то мере З. Фрейд и др.), лишили платоновскую концепцию творчества всякого возвышенного смысла. Таким образом, творчество в античной философии связывалось с подражанием природе.

Впервые творчество как деятельность божества, демиурга, творящего прообразы и формы всех вещей, стал рассматривать Плотин, греческий философ-платоник, основатель неоплатонизма (хотя термин «демиург» введен в обиход Платоном в диалоге «Тимей»). Идеи Плотина легли в основу идеализма, который на протяжении веков рассматривал духовное начало, дух, сознание в качестве творца, первичного по отношению к природе и миру. Идеализм трактовал творчество как чисто духовную деятельность, не имеющую предпосылок во внешнем мире, не детерминированную ничем внешним и содержащую источники в самой себе.

В христианской философии Средних веков возникли две тенденции в понимании творчества. Первая, идущая от древнееврей-

ской религии, связана с пониманием бога как личности, которая творит мир не в соответствии с неким образцом, а совершенно свободно (Августин). Вторая тенденция, к которой тяготела большая часть представителей средневековой схоластики (в том числе Фома Аквинский), брала начало в античной традиции. Бог — это добро в его завершенности, это вечно созерцающий себя разум, это скорее совершеннейшая природа, чем творение.

Однако независимо от преобладания у христианских философов той или иной тенденции человеческое творчество оценивалось ими иначе, чем в античной философии. В христианстве человеческое творчество выступает прежде всего как творение истории («О граде божием» Августина). История и есть та среда, в которой человеческие существа участвуют в осуществлении божьего замысла о мире. Поскольку именно воля и волевой акт веры связывают человека с богом, приобретает значение личное деяние как форма участия в творении мира. Это оказывается предпосылкой для понимания творчества как создания чего-то нового, небывалого, уникального и неповторимого. Художественное и научное творчество в средневековой схоластике выступает как нечто второстепенное. Человек в своем творчестве постоянно обращен к богу и ограничен им.

Это «ограничение» человека в творчестве «снимается» в эпоху Возрождения, когда человек впервые начал смотреть на себя как на творца. Творчество понималось как художественное творчество, как искусство, которое по своей сущности есть творческое созерцание. Отсюда характерный для Ренессанса культ гения — носителя творческого начала. В эпоху Возрождения возник интерес к самому акту творчества и к личности творца. Появилась рефлексия по поводу творческого процесса.

В эпоху реформации лютеранство и кальвинизм понимали творчество не как эстетическое созерцание, а как действие, причем акцент делали на предметно-практической деятельности.

В философии Нового времени существуют обе эти тенденции: созерцательная (Д. Бруно и Б. Спиноза) и деятельностная (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Д. Локк, Д. Юм). При этом сторонники деятельностной тенденции понимают творчество как нечто родственное изобретательству.

Наиболее полная, разработанная и завершенная концепция творчества в XVIII веке создана выдающимся представителем немецкой классической философии И. Кантом. Он анализирует творческую деятельность под названием «продуктивная способность воображения». И. Кант рассматривает творчество как предметно-преобразовательную деятельность, изменяющую облик мира и создающую новый, ранее не существовавший, «очеловеченный» мир. И. Кант анализирует структуру творческого процесса как один из важнейших элементов структуры сознания. Творческая способность воображения оказывается соединительным звеном между многообразием чувственных впечатлений и единством понятий рассудка. Таким образом, «трансцендентальное» воображение есть тождество созерцания и деятельности, общий источник того и другого. Вывод И. Канта: творчество лежит в самой основе познания. Поскольку в творческом воображении присутствует элемент произвольности, оно есть философский коррелят изобретательства. А поскольку в творческом воображении присутствует созерцание, оно оказывается опосредованно связанным с идеями разума и, следовательно, с нравственным миропорядком, а через него — с трансцендентным миром.

Кантовское учение о воображении было продолжено другим представителем немецкой классической философии — Ф. Шеллингом. Он считал, что творческая способность воображения есть единство сознательной и бессознательной деятельности. Те, кто наиболее одарен такой способностью, — гении. Они творят в состоянии наития, бессознательно, подобно тому, как творит природа. Разница заключается лишь в том, что эта сознательная и бессознательная деятельность обусловлена субъективностью человека и, следовательно, его свободой. По Ф. Шеллингу, творчество — высшая форма человеческой жизнедеятельности. Здесь человек соприкасается с «Абсолютным, с Богом».

Понимание творчества в немецкой классической философии как деятельности существенно повлияло на марксистскую концепцию творчества. Принципиально важно отметить, что в новейшей российской философии постсоветского периода из-за ее чрезмерной политизированности марксистская диалектическая теория фактически (и абсолютно незаслуженно) оказалась на правах мар-

гинальной концепции. Тем не менее беспристрастный научный анализ показывает, что в работах К. Маркса содержатся многие идеи, определившие современную трактовку феномена творчества.

К. Маркс рассматривает понятие «деятельность» как предметно-практическую деятельность, как «производство» в широком смысле слова, преобразующее природный мир в соответствии с целями и потребностями человека. Творчество — это и деятельность человека, созидающего самого себя в ходе истории.

В философии конца XIX — начала XX века творчество рассматривается прежде всего в его противоположности механической, технической деятельности. В философии жизни творческое природное начало противопоставляется техническому рационализму. Наиболее развернутая концепция творчества в философии жизни дана А. Бергсоном. Он считает, что творчество как непрерывное рождение нового составляет сущность жизни. Творчество есть нечто объективно совершающееся (в природе — в виде процессов рождения, роста, созревания; в сознании — в виде возникновения новых образов и переживаний) в противоположность субъективной технической деятельности. По А. Бергсону, деятельность интеллекта не способна создавать новое — она может лишь комбинировать старое.

Другая тенденция в философии жизни рассматривает творчество не только по аналогии с природно-биологическими процессами, но и как творчество культуры и истории (В. Дильтей, Х. Ортега-и-Гассет). Подчеркивая личностно-уникальный характер творческого процесса, В. Дильтей в понимании творчества оказался связующим звеном между философией жизни и экзистенциализмом.

В экзистенциализме делается упор на духовно-личностную природу творчества. Носителем творческого начала является личность, понимаемая как экзистенция, т. е. как некое иррациональное начало свободы, прорыв природной необходимости и разумной целесообразности, через который «в мир приходит ничто». Именно экзистенция как выход за пределы природного и социального, как экстатический прорыв (экстазис) вносит в мир то новое, что обычно называется творчеством. Важнейшие сферы творчества — религиозная, философская, художественная и нравственная. Творческий экстаз, согласно Н. Бердяеву и раннему М. Хайдеггеру, — наиболее адекватная форма существования экзистенции.

Общим для философии жизни и экзистенциализма в трактовке творчества является противопоставление его интеллектуальному и техническому, признание его интуитивной или экстатической природы, принятие в качестве носителей творческого начала органически душевных процессов (экстатически духовных актов), в которых индивидуальность, или личность, проявляется как нечто целостное, неделимое и неповторимое.

Иначе понимается творчество в таких философских направлениях, как прагматизм, инструментализм, операционализм и некоторые варианты неопозитивизма. Здесь в качестве сферы творческой деятельности выступает наука в той форме, в какой она реализуется в современном производстве. Творчество рассматривается прежде всего как изобретательство, цель которого — решать задачи, поставленные определенной ситуацией (Дж. Дьюи). Творчество также рассматривается как удачная комбинация идей, приводящая к решению поставленной задачи. Оно является интеллектуально выраженной формой социальной деятельности (Дж. Мид, Дж. Дьюи).

Другой вариант интеллектуалистского понимания творчества представлен в истории философии неореализмом и отчасти феноменологией (С. Александер, А. Уайтхед, Э. Гуссерль и др.). В понимании творчества эти мыслители ориентируются на науки, но не столько на естественные, сколько на точные (т. е. «чистые» науки). Основой научного познания оказывается интеллектуальное созерцание (что очень близко взглядам Платона). Культ гения уступает место культу мудреца.

В конце XX века появились новые парадигмы о творчестве, пришедшие в столкновение с классическими. Конечно, имеющиеся знания еще далеки от истины. Остановимся на двух распространенных гипотезах.

Первая рассматривает творчество как деятельность человека, создающего новые, оригинальные ценности в области искусства, науки, техники, практики, имеющие общественную значимость. Вторая точка зрения связывает творчество с деятельностью человека, направленной на самовыражение, самоактуализацию личности.

И та и другая точки зрения, несомненно, охватывают важные стороны творчества. Первая акцентирует внимание на новых про-

дуктах в области вещей и идей, возникающих в результате человеческой деятельности. Вторая тесно связана с областью побуждений к творческой деятельности, с ее мотивацией. Точка зрения, которая связывает понимание творчества с оригинальными новыми продуктами деятельности человека, имеющими практическое значение, не учитывает множество факторов, существующих на уровне здравого смысла (а нередко и в науке) и относящихся к творчеству.

Много научных работ посвящено творчеству человека как выражению его способностей. Большинство ученых усматривают творчество в самостоятельном решении головоломок и задач насообразительность людьми почти любого уровня умственного развития. Но эти акты не имеют общественной значимости. В истории культуры — искусства, науки, техники — отмечены факты, когда выдающиеся творческие достижения длительное время не обретали общественной значимости. Однако вовсе не значит, что в это время деятельность их создателей не была творческой, а становилась таковой только с момента признания достижений.

История изучения творчества показывает, что в исследованиях всегда явно или неявно предполагается субстанциональность творчества. Считается, что в различных видах любой деятельности, которую называют творческой, имеется общее, постоянное, устойчивое, что и составляет специфическую особенность творчества. Субстанциональность оказывается предпосылкой — «предрассудком» (Х.Г. Гадамер) в большинстве известных исследований творчества.

В последнее время возникла потребность обосновать феноменальность творчества. Высказывается мысль о необходимости отказать от идеи, что творчество — специфическая и неизменная характеристика, атрибутивная черта, потенциально или актуально присущая самой действительности, что не следует рассматривать творчество и как некую неизменную особенность, привносимую в деятельность субъектом.

Феноменальность творчества, как правило, начинают рассматривать с изучения проблемы новообразования. Понимается, что творчество не сводится лишь к созданию нового, но новообразование является одним из основных моментов в творчестве, его «необходимым, но недостаточным» элементом. Как бы ни рассматривалось

творчество — как продукт, процесс или особенное креативное состояние субъекта, — в нем всегда присутствует элемент новизны.

Только после осуществления преобразования определение «творческий» переносится на деятельность, результат которой признан творческим. Творчеством называют или деятельность, застывшую в продукте, ставшем творческим, или деятельность, сходную с той, что уже стала творческой. Никакая деятельность и никакое новообразование априори не являются творческими.

Творчество — феноменально, так как феноменальна сложность, являющаяся возможностью и основой новообразования. С феноменальностью сложности связана непредсказуемость процесса и его результатов. Феноменальность творчества сопряжена также с изменениями социокультурного контекста, что приводит к «пульсированию» творчества: деятельность, которая считалась творческой, перестает быть таковой, и наоборот — деятельность, которая не была творческой, становится таковой, возникают новые виды деятельности, приобретающие социальный статус «творческая профессия». То же происходит и с продуктами деятельности: многие книги, живописные полотна, фильмы, научные открытия и т. п. неожиданно оказываются «творческими» или, наоборот, перестают быть таковыми. В рамках даже одной культуры творчество весьма неустойчиво. И это понятно: творчество — момент частичного преобразования культуры и, следовательно, представлений о творчестве. Творчество есть акт культурного созидания, и каждый акт творчества в какой-то степени изменяет культурную парадигму деятельности и самого творчества. Феноменальность творчества связана с необратимостью и уникальностью случайности, поэтому в исследованиях о творчестве вместо изучения повторяемости необходимо изучать единственность, «перед которой мы пока стоим, как перед проявлением непостижимого чуда» (В.Я. Пропп).

Понятие «творчество» функционально, оно характеризует различные формы взаимоотношений личности с другими людьми, обществом. Формы взаимоотношений многочисленны и разнообразны, поэтому бесчисленны оттенки творчества и так многозначно само понятие «творчество». Оно выступает как психологическая категория (отражающая индивидуальные особенности человека), как

категория культуры, как социально-историческая (отражающая условия проявления сложности), как онтологическая и эстетическая категории и т. д.

Рассмотрение творчества с позиций его субстанциональности основано на всей классической философии и выросшем из нее естествознании. Полностью отказываться от традиционных представлений о творчестве нелегко да, видимо, и не нужно. Но в конце XX века отчетливо обнаружился тупик, в который завел поиск «субстанционалистской» основы творчества. Его можно изучать только как «несубстанциональный» феномен, как данность, которая не обязательно может быть. Изучать творчество можно только путем раскрытия уже случившегося и необратимого творческого акта.

Смена теоретической парадигмы творчества в конце XX века произошла, разумеется, не только по имманентным причинам. К ней причастны политические и социальные процессы, а главное, что под влиянием технологической революции трансформировалось отношение к миру.

Рассматривая современное содержание творчества, надо иметь в виду, что из трех основных его форм (художественной, научной, технической) на передний план уверенно выходит техническая. Она вбирает в себя научное, познавательное творчество и радикально меняет содержание художественного. Если научное перерастает в техническое и технологическое плавно (от отражения – к творчеству, от познания – к проектированию), то художественное творчество оказывает сопротивление. Это неудивительно, так как за ним стоит совершенно другой тип духовности. На протяжении веков творчество отождествлялось с искусством. Древние греки, например, отказывались признавать поэтический дар подлинным, если его носитель не слыл «безумцем». Художественное, дионисийское, интуитивное, чувственное (т. е. творческое) и абстрактный разум, ремесленничество, точный расчет (т. е. техника) – вот фундаментальные исторические оппозиции человеческому духу. Моцарт и Сальери – их знаменитое олицетворение. Специфическая философия творчества, виднейшими представителями которой считаются Ф. Ницше и С. Кьеркегор, прямо противостояла научной рациональности: или вдохновение и творчество, или расчет и алгоритмы, а разум если и присутствует в акте творчества, то как «забывший себя».

Поворот, принципиально изменяющий содержание творчества в направлении точного расчета, произошел в контексте научно-технической революции XX века. Тогда же возникли модернизм, абстракционизм, постмодернизм, которые гораздо дальше от прежних классических форм искусства, чем от техники. При создании и восприятии абстрактного искусства доминирует не любование и переживание красоты, а решение какой-либо концептуальной задачи.

Сохраняются, конечно, и образные, «дионисийские» способы художественной деятельности, однако они не превалируют, или еще определеннее — не делают погоды. Что касается «машинного творчества», компьютерной графики, музыкального программирования и т. п., приоритет технического начала в них не требует обоснования. Информационно-материальная техника эволюционирует, саморазвивается и стремительно расширяет среду искусственного. Творчество, согласно новой парадигме, — это научно-техническая инновационная деятельность. Остальные формы творчества хотя и существуют, но на периферии цивилизационного процесса. Ситуация настораживает, так как она порождает «вседозволенность» технического творчества, а его последствия могут быть столь же непредсказуемыми, как и безграничное господство техники.

В конце XX века возникает, а в XXI уже находит свое продолжение новая парадигма творчества и по-новому осознается роль творца. В последнее время творчество все чаще отождествляют с игрой. «Дьявольский компонент» творческого процесса заключается в том, что этот процесс самовыражения творца — игра. Она не несет в себе каких-либо внешних запретов и не предполагает оценки действий играющих с позиций добра и зла. В отличие от деятельности игра содержит смысл сама в себе. Нельзя сказать, что игра стала парадигмой культуры, но тенденция к «игровизации» нарастает. Игра — ключевое слово для описания культуры постмодернистского типа. Как идеал игра привлекательнее «традиционного» творчества. Вернее, ее можно считать творчеством в его абсолютно свободном, нестесненном выражении.

Отождествление творчества с игрой коррелируется с уже обозначившимися тенденциями новейшего этапа технологической революции, для которого характерны креативные технологии. Обра-

зуется некое креативное общество, что фактически ведет к какой-то человеко-машинной, «постчеловеческой» цивилизации.

Следует признать, что среди современных технических устройств практически нет таких, которые не могли бы использоваться во вред человечеству, хотя многие из них разрабатывались для его блага. Однако главное заключается в том, что все больше появляется не просто технических устройств, которые лишь при злом умысле обнаруживают свою амбивалентность, а таких устройств, которые изначально предназначаются для разрушений.

Анализируя отношения «человек — мир» (в контексте творчества), «отражение — предметная деятельность — деятельность мысли (проектирование) — игра (и не просто игра, а игра-рефлексия)», читая рассуждения о феномене «сверхтворчества», можно обнаружить тенденцию к «потере творчества». Вернее, исчезает его человеческое качество, а поскольку творчество связывается с активностью человека, можно говорить о потере и смысла творчества. Обретая бытийный, онтологический статус, творчество как бы «усиливается».

Если парадигма творчества как отражения отводила человеку роль зеркала мира, то парадигма творчества как рефлексирующей игры оставляет ему роль своеобразного табло, на которое выводятся события, происходящие где-то в другом месте. Творчество «бытийствует», но это не бытие человека, не бытие бога и природы в их традиционном понимании, а это — бытие неопределенных, неравновесных, нелинейных самоорганизующихся явлений космического масштаба.

Выход из данного противоречия (творчество без человека) видится в соотнесении творчества и его результатов со сферой ценностей. Остро встала необходимость изменить отношение в обществе к творчеству. Нужно преодолевать вседозволенность творчества, соотносить его с человеком, оценивать, квалифицировать, включать в систему нравственных ценностей. Возникновение новой науки — экологии творчества — это попытка сознательного управления творческими процессами в различных сферах деятельности для поддержания всей системы творчества в динамическом равновесии.

Таким образом, с развитием общества в философии происходила смена различных трактовок понятия «творчество»: от трактов-

ки художественного творчества как «божественной одержимости» (по Платону), деятельности под названием «продуктивная способность воображения» (по И. Канту), «синтеза сознательного и бессознательного» (по Ф. Шеллингу), «мистической интуиции» (по А. Бергсону), «проявления инстинктов» (по З. Фрейдю) до современной трактовки творчества как «разновидности деятельности субъекта творчества по преобразованию объекта и получению продукта, потребление которого ведет к развитию, совершенствованию самого объекта (по А.Н. Лощилину). Проблема творчества выявляет основные достоинства и недостатки многих философских систем, возможности их использования в качестве методологической и теоретической основы в исследовании творчества, что в конечном итоге и определило наше предпочтение диалектико-материалистической методологии.

Вопросы для самоконтроля

1. Как определяли творчество античные философы?
2. Кто впервые рассматривал творчество как деятельность божества, демиурга, творящего прообразы и формы всех вещей?
3. Назовите тенденции в понимании творчества в христианской философии Средних веков.
4. Где художественное и научное творчество выступает как нечто второстепенное?
5. Охарактеризуйте творчество в эпоху Возрождения.
6. Как в эпоху реформации понимали творчество лютеранство и кальвинизм?
7. Дайте характеристику творчества в философии Нового времени.
8. Почему концепцию творчества И. Канта называют наиболее полной, разработанной и завершенной?
9. Что нового внес Ф. Шеллинг в концепцию творчества?
10. Дайте характеристику концепции творчества А. Бергсона.

Практическое занятие 1

Творчество в ситуации постмодерна

Цель — освоение понятийного аппарата, связанного с представлением человека как субъекта творчества в ситуации постмодерна.

Задачи:

- 1) по учебной литературе изучить способ существования человека и специфический характер его бытия;
- 2) выполнить схему учебного материала.

Технология: технология обучения в сотрудничестве.

Форма: практическое занятие в форме обсуждения обозначенных проблем.

Метод: работа в парах.

Количество часов: 4.

Учебный материал

Рассматривая творчество в ситуации постмодерна, мы стремимся не только «довести» образ творчества до сегодняшнего дня, но и пытаемся взглянуть на изучаемый предмет с точки зрения новых условий и особенностей социокультурного бытия. Постмодернизм делает легитимной возможность любого суждения. К примеру, с позиции абсолютной иронии все воспринимается как несерьезное. Действительно несерьезное в свете иронии теряет свой облик, а самоирония помогает стать взрослее. В более широком смысле Д. Бонхеффер говорит о совершеннолетию человека. З. Фрейд более других способствовал очищению человека от иллюзий и рационализаций. Психоаналитическая практика успешно разрешает противоречия между «быть» и «казаться», но бессильна перед любовью, творчеством или мужеством. Деконструктивизм (от «деконструкция», Ж. Деррида) не является самоцелью постмодерна. Он создает необходимые условия для того, чтобы сделать человеческую жизнь богаче и чище. Но следует различать позицию и позу, позицию и оппозицию.

Постмодерн имплицитно (а в сфере политики явно) оппозиционен тотальности во всех возможных формах и проявлениях. Выделим некоторые характерные признаки «постсовременности»: «радикальный плюрализм как признак настоящего времени, определяющий всю полноту жизненной деятельности, выступает в каче-

стве основной структуры постсовременного общества»; «равноправие различных форм знания, образов жизни, образов поведения, когда истина, справедливость и человечность существуют во множестве своих проявлений»; «центральным компонентом проблемы постсовременности является вопрос о рациональности; речь идет о плюралистичности рациональности» [13, с. 84].

Стертость значения терминов «постмодернизм», «постмодерн», «постсовременность» (букв. «все, что после модерна») допускает понимание его как симптома, знака, «маркера» глобальных изменений в современной социокультурной реальности. Постмодерн существенно развивает нашу технику понимания. Многие идеологи и теоретики постмодерна считают его ни художественным, ни культурным направлением, ни тем более философским, но «чем-то вроде геологического сдвига в способе мышления и видения мира» [60, с. 202] — сдвига, связанного с изменением онтологии человеческого разума. Рассматривается сдвиг от познавательного разума к разуму практическому, от «законодательного разума» (И. Кант) к разуму интерпретирующему, от монизма к плюрализму, от монологизма к диалогизму.

Неоднозначность определения постмодерна как социокультурного феномена своеобразно раскрывается в таблице И. Хассана. На основе данных из самых различных областей знания (лингвистики, философии, антропологии, психологии и др.) в таблице выстраивается перечень характеристик, разделяющих модерн и постмодерн. Из более чем тридцати пар приведем некоторые. Цель — игра, план — случай, завершенная работа — процесс, центрирование — дисперсия, жанр — текст, семантика — риторика, парадигма — синтагма, глубина — поверхность, обозначаемое — обозначающий субъект, код мастерства — индивидуальные особенности, тип — мутация, паранойя — шизофрения, причина — след, метафизика — ирония, определенность — неопределенность, трансцендентность — имманентность и др. [60, с. 182].

Перечисленные пары, составленные идеологом постмодерна, вряд ли стоит понимать как теоретические образования. В них скорее представлены различия поведенческие. Во времена Г. Флобера было естественным считать, что «ничто так не помогает прожить жизнь, как озабоченность какой-нибудь идеей, или идеалом». Воз-

возможность и способность организовать поведение и даже всю жизнь вокруг одной идеи и ради нее признавались нормальным, культурно адекватным фактом. Собственно паранойю можно было отнести к крайним случаям, например к религиозному фанатизму. Напротив, в ситуации постмодерна концепция децентрированной (расщепленной, «шизофрения» — расщепление ума) личности вообще отказывает человеку в центрированности его «я». Для человека постмодерна идентичность становится проблемой в предельных случаях, когда тело и дух уже никак не взаимодействуют. С позиции постмодерна не дух является организующим началом, а тело. Феномен занятия и удерживания той или иной позиции также опирается на факт телесности. В координатах пространства «я» ограничено пространством, которое в данный момент не может занять никакое другое тело или вещь. С позиции постмодерна очень многое в индивидуальном поведении вообще не объясняется. Понимание же ситуации постмодерна опирается на те антропологические представления, о которых подробно говорилось выше. Определено, что модусом человеческого существования является возможность. Многие из того, что утверждается о человеке, объясняется (становится понятным) исходя из содержания этого модуса. Но возникновение ситуации постмодерна свидетельствует о том, что органические основания человеческого бытия не беспредельны.

Ситуация постмодерна оказывает и обратное влияние на антропологический статус. Образ двойного зеркала здесь уместен и имеет смысл. Еще большую определенность очертания ситуации приобретают в контексте социально-экономического развития, в философии истории. Постмодерн тесно связан с понятиями «постиндустриального», «посткапиталистического» и прежде всего «информационного общества». В качестве критерия берется историческое развитие общественных производительных сил и соответствующих общественных форм. Особенность «информационного общества» состоит в том, что товарную форму наряду с продуктом и рабочей силой получают знания. «...По мере восхождения общества в эпоху, называемую постиндустриальной, а культуры — в эпоху постмодерна изменяется статус знания» (Ж.-Ф. Лиотар, теоретик постмодерна) [45, с. 14]. В модерне знание становится производи-

тельной силой не «в форме знания», а в качестве объективированного знания, будь то машина или «социальная машина».

Товарная форма знания и есть «форма информационного товара», или информация. Производство информации становится ведущим производством. И даже «в форме информационного товара, необходимого для усиления производительной мощи, знание уже является и будет важнейшей, а может быть, значительной ставкой в мировом соперничестве за власть» [45, с. 20].

В таком измерении культурная ситуация постмодерна приобретает действительно новые очертания. Во-первых, способ использования информации связан с действием. Следовательно, форма информационного товара вписывается в антропологические возможности. В информационной форме знание не только становится необходимым моментом деятельности, но и преобразует саму деятельность, доводя ее до технологической. Не случайно современные определения сути техники относят именно к технологии. Сама идея технологии выходит за рамки собственно материально-го производства. Выражение «человек как культурный артефакт» подтверждает такое расширение.

Во-вторых, «можно отныне ожидать сильной экстернизации знания относительно «знающего», на какой бы ступени познания он ни находился; старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования разума и даже от самой личности, устареет и будет выходить из употребления» [45, с. 18]. «Старым» здесь Ж.-Ф. Лиотар называет культурный принцип (*Bildung*). Поскольку индивид погружен в информационно-технологическую сферу тотально, его «душа» начинает съеживаться (сокращаться, усыхать, опустошаться; Г. Лоренц говорит о «тепловой смерти» чувства), как шагреновая кожа. Время и пространство «работы души» над преодолением природы и своей собственной уменьшается. Не только предмет потребности, но и сама потребность приобретает форму артефакта, пусть и специфического.

В-третьих, знание в товарной форме, производимое для нужд самых различных и независимых друг от друга «потребителей», должно быть представлено в дискретном виде. Сбывается идея Л. Витгенштейна об «атомарных фактах». «Знание может проходить

по другим каналам и становится операциональным только при условии его перевода в некие количества информации. Следовательно, мы можем предвидеть, что все неперебиваемое в установленном знании будет отброшено, а направления новых исследований будут подчиняться переводимости возможных результатов на язык машин. «Производители» знания, как и его пользователи, должны будут иметь средства перевода на эти языки того, что одни стремятся изобрести, а другие — усвоить» [45, с. 17–18]. Добавим к этому всевозрастающий объем различных социальных и культурных изменений, увеличение плотности коммуникации и информационной нагрузки на индивида и возрастание ускорения самих изменений (А. Тоффлер).

На таком социально-историческом фоне ситуация постмодерна имеет несколько трактовок. Это и выражение принципиальных противоречий, относимых к истокам модерна, и защитная реакция на надвигающееся неизвестное, и признание кризиса в познавательной ситуации. Наконец, ситуация постмодерна дает надежду на то, что понимающий разум, охватывая картину в целом, все же найдет для человеческого существования достойное объяснение.

Мы особо подчеркиваем значение понимания (понимающий ум как одна из функциональных форм разума). В практической сфере любая современная технология (в том числе образовательная) представляет собой высокоструктурированную, целесообразную и осознанную деятельность. Научный продукт обладает высокой ценой и ценностью. К примеру, для создания технического артефакта необходимо естественнонаучное и другое знание, представленное в аналитической форме. Только «разделенное» знание можно комбинировать, составлять, «синтезировать», объединять под углом зрения желаемых проектов. Другой пример — из социальной психологии. «Человек толпы, массы» коррелируется с изолированными технологиями манипулирования. Культурные концепты «хаос (неопределенность) — порядок (искусственный или естественный)» всегда были и поведенческими архетипами. Заметим, что и хаос, и порядок можно осмысливать в значении возможности.

Особенность познавательной установки постмодерна состоит в том, что порядок не противопоставляется хаосу абсолютно (как разум и безумие, бытие и ничто, любовь и смерть). Порядок и хаос

являются внутренними «свойствами» друг друга, взаимообуславливающими содержание бытия человека. Любая конкретная форма человеческого бытия, находясь в модусе возможного, содержит в себе и возможность исчезновения, т. е. свое собственное отрицание. «Определение» бытия небытием и «определение» небытия бытием (М. Хайдеггер) друг друга дополняют. Творчество, взятое в таком аспекте, есть не что иное, как постоянное усиление бытия человека без всякой надежды на успех, как постоянное сомнение в себе самом. На языке поведенческих моделей ситуацию постмодерна выражает «модель Колумба», а не «модель Прометея» или «модель Сизифа» [63, с. 402 и далее].

Понятия, предложенные Хассаном, зачастую называют знаками. Через них автор стремится передать «волю к несозданию», побуждающую формирование дискурса постмодерна [60, с. 183]. В них выражено «определение» ситуации с человеческим бытием изнутри самого этого бытия. Это внутреннее к себе отношение характеризует пафос идеологии постмодерна. В целом постмодерн занимает гуманистическую высоту. Знаковость же относится не столько к обозначаемому, сколько к обозначающему субъекту. Понятия-знаки указывают на проблемы в бытии человека и выражают (предметно) отношение к ним. Рефлексивной формой такого отношения является понимание. В самом деле, занять определенную позицию относительно чего-то возможно только в случае незахваченности, неподдавленности, при наличии свободы от ситуации. Выбирая позицию, мы выбираем себя. Человек утверждает свое бытие силой выбора. Творчество есть выбор выбора. В постмодерне отношение человека к миру и к самому себе характеризуется как эклектическое. Следует видеть, как глубоко символично значение этого термина, восходящее к греческому «выбирать».

С точки зрения задач онтогенетического развития важно различать возможность понимания и способность занять свою позицию в житейской ситуации. Ребенок еще не имеет развитых форм познания и понимания. Но он способен ощущать, переживать свое отношение к другим и отношение других к себе. Позиция ребенка выражается в чувствах: он, скажем, способен к чувственному осознанию. Не случайно К. Юнг отнес чувства (как и мышление) к ра-

циональным функциям души. Образование понимания как способности допускает применение опыта такого осознания.

На раннем этапе образования понимания у ребенка важно применять те универсальные инструменты-средства, которыми располагает современная дошкольная педагогика. При умелом и талантливом владении этими инструментами-средствами можно надеяться на зарождение нового типа сознания, о котором активно заботится постмодерн.

Постмодерн противопоставляет «имманентность» «трансцендентности» модерна и соотносит ее с «неопределенностью». По определению, имманентное — это то, что пребывает внутри, что остается внутри границ возможного опыта. Хассан раскрывает содержание имманентности как тенденции через особый ряд понятий-знаков. К ним относятся такие понятия, как диффузия, растворение, взаимодействие, коммуникация, взаимозависимость и др. [60, с. 183]. Характер этих процессов задается факторами двух видов.

С одной стороны, они являются производными от способности человека пользоваться языком (шире — от способности к знаковой деятельности), строить изображения, обозначать и представлять, от способности и познавать, и конструировать себя как артефакт. Эти процессы являются также производными от способности к детерминированию своего внутреннего мира через конструкции (образы, символы, понятия и т. п.) собственного изготовления, иначе — от способности к самодетерминации. Необходимо подчеркнуть, что из пары «неопределенность — имманентность» ведущей для постмодерна является неопределенность. Она согласуется с главным концептом постмодерна «деконструкция — децентрализация». Имманентность ярко выражает множество различных культурных миров во всем возможном разнообразии языков, элементов, дискурсов. В том, что классики философской антропологии называли «душой — внутренним внешним миром», постмодернисты видят принципиальную плюральность внутреннего мира, его собственную децентрированность. При таком подходе имманентность позволяет индивиду в условиях плюрализма и децентрированности соотносить такую реальность с собой. Проблема занятия позиции, обретение своего места и своего «голоса» (М. Бахтин) как во внешнем, так и во внутреннем плане становится центральной.

С другой стороны, способность человека воздействовать на себя через собственные культурные артефакты приводит к тому, что культурная среда становится «все непосредственнее», независимее от самого человека. То, что для модерна было «внутренним внешним миром», для постмодерна становится «внешним внутренним миром». Внешняя и внутренняя неопределенности начинают дополнять и индуцировать друг друга, а в целом ситуация сохраняет модус возможности.

Хассан так характеризует ситуацию постмодерна: «Религия и наука, миф и технология, интуиция и разум, популярная и высокая культура, мужские и женские архетипы... начинают модифицировать и насыщать друг друга... Зарождается новый тип сознания» [60, с. 183]. Такой разум В. Велш, опираясь на Ж.-Ф. Лиотара, называет трансверсальным (от лат. «сквозь», «через», «пере» и фр. «лить», «наливать», «насыпать»). У нового разума неисчерпаемые возможности и множество функциональных форм, которые он способен активно менять, щедро наполнять, переливать из одной в другую в зависимости от потребностей ситуации и индивидуально-личностных особенностей.

Творчество в постмодерне трактуется как специфический язык, как знаковая система, как система текстов, кодов. Языковая терминология применяется для того, чтобы подчеркнуть не только «сделанность», искусственность культурных артефактов, но и их подчиненность собственной логике сотворения — логике, подчиняющей себе собственно психологическую детерминацию. Носителем психологического является отдельный индивид, тогда как культура относится к общечеловеческому феномену. Такой историко-культурный феномен выражается в простом факте: число посылаемых сообщений значительно превышает число сообщений, отправляемых отдельным индивидом. Более того, в постмодерне открыто признаётся, что текст не отображает реальность. Он является самостоятельной реальностью. На компьютерной основе возникла «виртуальная реальность», многообразие видов которой связывается с особенностями их построения, с дискурсом. Проблема человеческого существования переносится из сферы научного познания и объективной истины в сферу бытия искусственного мира. Эра истины, восходящая к жизненному подвигу Сократа и завершаю-

щаяся тупиками технической цивилизации, заканчивается. Начинается эра культуры, эра культурного мышления (В.А. Конев). Новое мышление оперирует не отдельными словами, а блоками, образованиями. М. Бахтин назвал бы его мышлением точками зрения, позициями, установками, «голосами» и т. п. Нужно отметить и возникновение такого направления в современной психологии, как дискурсивная психология.

Заметим, что в современном русском языке появился недавно уничижительный термин «клиповое мышление» (от слова «клип» — аудио- и видеоклипами наводнены сегодня все радио- и телеканалы). Хотелось бы надеяться, что новое мышление (отнюдь не клиповое), найдет продолжение в детях, будет заложено в них с самого раннего возраста и творчески разовьется при поддержке взрослых. На английском сленге *clip* звучит как «алмаз», «бриллиант», а слово *clipper* означает быстроходное океанское судно, которое используется для перевозки ценных грузов. Именно эти два значения слова «клип» необходимо взять дошкольной педагогике на вооружение, более того — стремиться к оправданию их смысла.

В данном разделе исследования выделены наиболее актуальные темы в позиции постмодерна. Завершая общую культурно-антропологическую картину предмета исследования, попытаемся определить следствия, которые являются базовыми для проблематики понимания творчества и образовательной практики.

Во-первых, постмодерн оппозиционен модерну и является выражением скрытых в нем его собственных противоречий и интенций. Протест постмодерна опирается на те же культурно-антропологические основания, но с учетом наибольшей свободы человеческого поведения. Постмодерн располагает собственным истолкованием современной ситуации и собственным языком. Полагаем, постмодерн можно и нужно рассматривать как своеобразное указание на возможность активной деформации границ (психических, психологических, наконец, антропологических) человеческого опыта существования. За пределами указанных границ теряются не только смысл и понимание, но сама возможность мышления. В этом значении постмодерн мощно обнажает саму проблему пределов человеческого бытия.

Во-вторых, в постсовременности основная тяжесть значимости выпадает на отдельного индивида в период его становления. С одной стороны, практика и ментальность постмодерна предоставляют практически (а для идеологов — теоретически) безграничное пространство возможного опыта. С другой стороны, выбор индивидом подходящего опыта (способом подражания или способом специализации) на бесконечном множестве альтернатив оказывается неосуществимым, как и рациональный (разумный) выбор при бинарном (или — или) решении. Ситуация (практически, в онтогенезе) иррационализируется, отдается на откуп случайности и, чтобы стать реальной, должна упрощаться. Требования адаптации превалируют над ценностями развития и самоактуализации.

В-третьих, мир культуры сотворен не ребенком, а другими. Он существует для ребенка как данность особой реальности. Следовательно, ребенок принадлежит одновременно двум сферам: реальности и культурной реальности. Расщепление психики маленького человека на осознанное, переживаемое им как реальное, и неосознанное как не имеющее для него адекватного языка неизбежно. Эта ситуация отлична от ситуации взрослого: расхождение между психическими (органическими) и культурными процессами в ситуации культурного плюрализма ребенком переживается острее. Однако дефицит определенности способствует, думается, формированию особой психической инстанции — «надсознания» (в значении К.С. Станиславского, а не «сверх-я» З. Фрейда). В данном феномене содержится резервуар будущего творчества. Будущее вундеркинда — в его прошлом (Л.С. Выготский).

В-четвертых, ребенок находится в пространстве уже существующих многообразных культурных форм. Плюрализация (неопределенность и возможность) его внутреннего мира сводит творческую возможность ребенка к таким видам деятельности, как поиск собственной позиции, точки отсчета, «своего» центра, а также постоянное без цели и преднамеренности комбинирование и перекомбинирование подручных средств. В случае защиты от жесткого давления со стороны взрослых возможен уход в маргинальное (термин постмодерна) пространство с высокой вероятностью детского невроза и невроза у взрослого. Само творчество рассматривается в постмо-

дерне не как акт творения чего-то нового, а как инновация, игра с уже созданным. Шутка С. Аверинцева очень симптоматична: «Мы живем в эпоху, когда все слова уже сказаны».

В детстве, безусловно, существует настоятельная потребность в самоопределении. Понимание культурного содержания любого феномена есть одновременно акт открытия и осознания самого себя, акт со-творения. С поведенческой позиции очень важна ситуация как целостность самых различных обстоятельств. В первую очередь высоко ценится положительный эмоциональный фон. «Неодинаковость» ребенка признана очень деликатным и интимным свойством, далеко не во всякой ситуации ребенок раскрывается. К примеру, беспощадными разрушителями со-творения являются страх и тревога.

Наконец, имеется еще одно обстоятельство зарождения творческой способности. Существование культуры как особого мира возможно благодаря универсальной культурной способности человека утверждать бытие [40, с. 24]. В контексте ситуации постмодерна это требует пояснения. В модусе возможности утверждению противостоит неутверждение (не остаться в поле возможности, выпасть из нее, потерять самое качество возможности). «Выпадение» из человеческого бытия имеет конкретные причины и относится к жизни отдельного индивида. В бытии человек защищает свою жизнь от распада, деградации и смерти. Человеческое бытие существует не иначе, как только утверждение. Такова культурно-антропологическая особенность человека. Ситуация постмодерна актуально обострила эту особенность человеческого существования.

Тема 2. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ПСИХОЛОГИИ

Остановимся на вопросе о развитии понятия «творчество» в психологии. Первыми работами, в которых оно рассматривалось, были философско-лингвистические труды А.А. Потебни и его последователей – Д.Н. Овсяннико-Куликовского, Б.А. Лезина, которые в 1907–1923 годах выпускали сборники под названием «Вопросы теории и психологии творчества». Особое внимание авторы обращали на природу творчества и критерии творческой деятельности, методы исследования творчества, творческие способности и качества личности.

А.А. Потебня и его последователи сущность творчества связывали с законами управления Вселенной и трактовали его как «особый вид экономии мысли», т. е. считали, что механизм творческой деятельности связан с интуицией, бессознательной работой, которая порождает мысль. С помощью языка и слова сохраняется психическая умственная энергия человека, которая и тратится на художественное творчество. В качестве основного метода исследования творчества они рассматривали самоанализ знаменитых людей, а процесс творчества разделяли на три стадии – труд, бессознательную работу и вдохновение. В дальнейшем последователи А.А. Потебни (например, П.К. Энгельмейер) главное внимание уделяли творчеству в технике.

Следующий этап в развитии понятия творчества связан с исследованиями В.М. Бехтерева, который рассматривал творчество с точки зрения рефлексов, а именно: творчество – реакция на раздражитель, возбуждающий рефлекс сосредоточения. «Для всякого творчества необходима та или иная степень одаренности и соответственное воспитание, созидающие навыки в работе. Последнее развивает склонность в сторону выявления природных дарований, благодаря чему в конце возникает почти непреодолимое стремление или тяга к творческой деятельности» (В.М. Бехтерев). Далее идеи В.М. Бехтерева были развиты в работах В.В. Савича, который трактовал творчество как образование новых условных рефлексов с помощью ранее приобретенных связей.

Двадцатые годы прошлого века характеризуются исследованиями научного творчества историком химии М.А. Блохом, геологом

Ф.Ю. Левинсон-Лессингом (о роли фантазии), микробиологом В.Л. Омелянским (о роли случая) и др. Однако, как и предшествующие исследователи, эти авторы в основном связывали творчество с интуицией и бессознательной работой.

В 1930-е годы в исследованиях В.П. Полонского появилась критика предшественников. Творчество стали понимать как сознательный труд. Мы связываем этот период с исследованиями Л.С. Выготского в области воображения. Он рассматривал воображение как самостоятельный психический процесс, определял его место в творчестве. Л.С. Выготский показал, что воображение, как и остальные психические процессы, есть отражение окружающей действительности, что оно социально по своей природе и имеет основные предпосылки для развития в дошкольном детстве. Дальнейшее изучение проблемы творчества и воображения в отечественной психологии и педагогике основывалось на идеях Л.С. Выготского.

С середины 1930-х годов А.В. Запорожец вместе с сотрудниками Д.М. Аруновской, О.М. Концевой, К.Е. Хоменко исследовал детское восприятие (в основном восприятие сказок, басен, детских спектаклей, иллюстраций к художественным произведениям). В психологию было введено понятие «действие восприятия», что позволило ученым использовать его при рассмотрении проблемы творчества.

В конце 1940-х годов появился ряд интересных работ Б.М. Теплова, имеющих для нас особое значение. Ученый анализирует развитие восприятия и творчества детей от 3–4 до 6–7 лет, рассматривая его на основе изобразительной, литературной и музыкальной деятельности. Б.М. Теплов подчеркивает, что в развитии художественной деятельности нельзя ограничиваться только восприятием, необходимо раннее включение детей в творчество, так как процесс творчества непринужденный, отвечает интересам, потребностям дошкольников и доступен им. Творчество вызывает у детей особое желание действовать естественно. Оно позволяет глубже судить об индивидуальных особенностях и своевременно выявлять способности.

В 1950–1960-е годы учеными Я.А. Пономаревым, О.К. Тихомировым, В.П. Зинченко, В.Н. Пушкиным широко проводилось исследование психологии творчества. Отправной точкой для этого послужили работы А.Н. Леонтьева «Опыт экспериментального ис-

следования мышления» (1954) и «Проблема экспериментального изучения способностей» (1962). Впервые В.Н. Пушкин рассмотрел взаимосвязь сознательного и бессознательного в творчестве, связывая главную особенность творчества со спецификой процесса в целостной психике как системе, порождающей активность индивида. О.К. Тихомиров в своих работах выдвигает на передний план творческого процесса субъективность в решении задач, т. е. то, что отличает продуктивное мышление (собственно человеческое) от функционирования кибернетических устройств. При этом учитываются целевая и эмоциональная регуляции, связанные с мотивами и потребностями.

Большой вклад в развитие проблемы творчества внесли исследования Я.А. Пономарева, согласно которым творчество в широком смысле следует рассматривать как взаимодействие, ведущее к развитию. По его концепции о центральном механизме творчества, существует принципиальное сходство между этапом становления в онтогенезе такой способности, как умение действовать во внутреннем плане (или во внутренней области), и этапом, характеризующим решение творческой задачи. Применяв метод вспомогательных задач, Я.А. Пономарев выявил закономерности творчества.

В 1970–1980-е годы предметом обсуждений и дискуссий становятся: целеполагание как центральная проблема психологии творчества (Д.Б. Богоявленская); психофизиологические корреляторы творческого стиля деятельности (Л.Е. Ермолаева-Томина); управление развитием творческой личности (Б.Г. Иванченко); роль ценностных ориентаций личности в творческой деятельности (З.В. Иванова); закономерности творчества в интеллектуальных и эмоциональных явлениях (И.М. Розет) и др.

Особое внимание в экспериментальных исследованиях этого времени уделяется структуре творческой активности, позволяющей реализовать системно-структурный и личностный подход к изучению психологических механизмов творчества (Е.А. Милерян). Автор понимает творчество как процесс саморазвития и самовыражения личности, вызванный противоречиями, связанными с удовлетворением потребностей при недостатке личного опыта. Поэтому он полагает, что начальным компонентом в структуре

творческой активности является самоактивизация, которая возникает в результате противоречий между имеющимся опытом и появившейся потребностью. Далее выделяются подсознательная эмоциональная самомобилизация сил и потенций, непровольная самоорганизация, условно-рефлекторная саморегуляция, интеллектуальное самоуправление, самодеятельность, саморазвитие. Разговор о доминантной концепции творческой активности открывает новые перспективы в управлении развитием творческой личности в процессе обучения и воспитания.

В исследовании И.Н. Семенова экспериментально апробирована концептуальная схема изучения творческого мышления, что позволило по-новому объяснять ошибки, ригидность, направленность, гештальтообразование разными типами структурной организации продуктивного процесса.

Представляют интерес взгляды психологов (Г.С. Батищев, Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин и др.) на природу отношений творчества и деятельности: они полагают их принципиально противоположными формами человеческой активности. В частности, Я.А. Пономарев считает основным признаком деятельности как формы активности соответствие цели деятельности потенциальному результату. Тогда как для творческого акта характерно противоположное: несоответствие цели (замысла, программы и т. д.) результату. Творческая активность может возникнуть в процессе деятельности. Она связана с появлением «побочного продукта», который и становится в итоге творческим результатом. Для творческого человека наибольшую ценность представляет нечто новое и необычное, для нетворческого важны результаты (целесообразные результаты), а не новизна. Такой взгляд на соотношение творчества и деятельности взят нами за основу. Поэтому, рассматривая творчество детей в деятельности, мы говорим не о творческой деятельности, а о процессе на ином уровне — на уровне творчества, т. е. деятельности творческого характера.

В работах отечественных и зарубежных ученых творчество рассматривается во взаимосвязи с психическими процессами (восприятием, мышлением, речью, воображением), с личностными категориями объекта (направленностью, интересами, активностью,

ориентацией). В психологии появляются новые понятия: «творческое мышление», «творческая активность», «творческая направленность», «творческая ориентация» и т. д. Исследователи (А.Л. Галин, В.Г. Маралов, Э.Д. Телегина и др.) изучают закономерности отмеченных взаимосвязей, а также механизмы их проявления и реализации в структуре личности.

Проблема творчества всесторонне исследовалась психологами в Институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР как развитие творческих способностей в познавательной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферах.

Современное общество стоит перед проблемой воспитания с раннего детства творческой личности, от которой зависит будущее человечества. Творческая личность, генерируемые и реализуемые ею новые идеи — основной показатель духовного богатства общества. Проблема творчества и развития творческих способностей детей сложна для исследования, но рассмотрение возможных подходов к ней чрезвычайно актуально в настоящее время. Сложность проблемы обусловлена большим числом разноплановых факторов, определяющих природу и проявление творческих способностей. Эти факторы можно объединить в три основные группы. Первая группа включает природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности. Вторая группа — все формы влияния социальной среды на развитие и проявление творческих способностей. Третья — зависимость развития творческих способностей от характера и структуры деятельности.

В исследованиях психологов последних лет (Н.Е. Веракса, С.М. Чурбанова, S.W. Russ, P. Bottrill, S.S. Chapman и др.) рассматривается проблема творческого мышления детей дошкольного возраста. Методологической основой большинства работ является теория интеллекта, разработанная в 1950-е годы Дж. Гилфордом, в структуре которого выделяется конвергентное и дивергентное — творческое мышление. Учеными определяется понятие «творческое мышление» как особый вид мышления, имеющего системный характер, позволяющего детям дошкольного возраста продуктивно преобразовывать проблемные ситуации.

В психологии творческое мышление рассматривается как особый вид интеллектуальной способности (рождение необычных

идей, способность отклоняться от традиционных схем мышления, решение проблемных ситуаций). Творческое мышление и его продукты анализируются для выявления факторов творчества и их измерения. Факторы рассматриваются как совокупность желаемых черт. Например, гибкость мышления характеризует творческую деятельность: ее можно измерить, и она может стать предметом специальной практики. Но гибкость мышления еще не творчество. Понятие «гибкость мышления» получено путем обобщения продуктивных способностей различных людей, личностно-индивидуальных особенностей их носителей.

Развитие творческого мышления в раннем возрасте, тренировка детского воображения не только значительно повышают интеллект, но и крайне важны для успешного разрешения жизненных конфликтов. Определение уровня творческого мышления в дошкольном возрасте позволяет предсказать последующие успехи детей при усвоении школьной программы. В исследовании С.С. Чепмен (*S.S. Chapman*) творческое мышление дошкольника рассматривается как системное мышление. Овладение им помогает творчески думать о проблемах сегодняшнего и завтрашнего дня, действовать как единая команда. Определяется последовательность этапов развития исследовательских навыков у детей (этап первичного обучения, творческий, этап работы в команде) и обосновывается педагогическая стратегия становления творческой личности. В работах Л.А. Григорович раскрываются основы формирования творческого мышления у детей дошкольного возраста, факторы воздействия на его становление (уровень развития воображения и сформированность мыслительных операций) и условия выбора путей и средств развития (этапность развития, система усложняющих творческих заданий, создание развивающей предметной среды и т. д.).

В исследованиях детской креативности большую часть занимают работы по изучению механизмов развития и активизации воображения. Способность к необычному комбинированию элементов действительности, сообщение предметам новых функций, создание не имеющих в реальности аналогов определяют главные черты творческого процесса: умение видеть и ставить проблемы; возможность рассматривать предметы и явления в различных контекстах, связях

и отношениях; возможность находить нетрадиционные способы решения проблемных ситуаций.

Представляет интерес изучение особенностей развития детского воображения как построения целостной системы фантастических образов, что является показателем ярко выраженных художественных способностей (С. Маккейтс). В отечественной психологии рассмотрение воображения как самостоятельного психического процесса было начато Л.С. Выготским. Он показал, что воображение получает наибольшее развитие в дошкольном возрасте, начинает складываться в игровой деятельности и получает дальнейшее развитие и воплощение в различных видах детской деятельности (образительной, конструктивной, музыкальной и т. п.). По мнению Л.С. Выготского, мощным толчком для развития воображения является развитие речи, так как она освобождает ребенка от непосредственных впечатлений о предмете, дает возможность представлять себе тот или иной предмет и мыслить о нем.

Исходя из сказанного, сделаем вывод, что творческие способности у детей следует формировать с одновременной активизацией их мышления и воображения. Этим целям должны служить не изолированные упражнения, предназначенные в одном случае для мышления, а в другом — для воображения, а система упражнений творческого типа, предполагающая при их выполнении участие обоих психических процессов.

Проблема творчества нашла продолжение в работах О.М. Дьяченко и ее учеников. В них особое место отводится выявлению общих закономерностей всех творческих процессов, в том числе воображения. Подход к воображению как к одной из универсальных творческих способностей лег в основу исследования О.М. Дьяченко, которое проводилось как «лонгитюдное изучение развития воображения дошкольников в условиях направленного руководства на занятиях».

Исследования О.М. Дьяченко доказывают, что уровень продуктивности воображения повышается путем специально организованного обучения. Дети обучаются умению использовать образы, построенные «способом включения»: заданный объект порождает образ нового оригинального объекта, включаясь в него как второстепенная деталь. Такой образ раскрывает перед детьми широкие возможности.

Он позволяет ребенку проявлять не только оригинальность в заданиях на дорисовывание, составление сказок и рассказов, но и способствует выходу мышления за пределы заданного контекста.

В работах О.М. Дьяченко рассматривается неразрывная связь развития интеллектуально-творческих способностей с развитием воображения. Продуктивный, произвольный характер воображения возможен при использовании детьми средств особого типа, которые называют знаково-символическими, так как в них соединены условное обозначение реальности и обозначение отношения к ней. Знаково-символические средства, существующие в культуре, помогают ребенку обобщить и выразить свой опыт в продуктах деятельности.

Использование знака и символа — сложное и неоднозначное явление, оно связано с решением задач по развитию творчества. Как отмечают многие ученые (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Э.В. Ильенков, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова и др.), особенности символа (образность, многозначность, способность передать смысл и т. д.) позволяют выразить индивидуальный опыт в культурной форме и непосредственно связать его с творческими процессами. Кроме того, символ содержит эмоционально-чувственный компонент, отражающий окружающую действительность и позволяющий выразить индивидуальность и создать художественный образ. Эта особенность стала основой для широкого распространения символа в художественной (конструктивной, изобразительной, литературной, театральной) и интеллектуальной деятельности. Знаково-символические средства частично используются в нашем исследовании, так как их включение расширяет потенциал дошкольников в преобразовательной деятельности, дает возможность проекту изменения предмета выйти в «художественное пространство» и одновременно объективно отразить свойства вещей и субъективное отношение к ним ребенка. В проектах с использованием символов пространственные структуры реальных объектов могут меняться в соответствии с замыслом и чувствами ребенка, миром воображаемых представлений, наполненных субъективным смыслом.

Актуальным в настоящее время является рассмотрение творчества во взаимосвязи с физическим развитием детей дошкольного возраста, их оздоровлением. На всероссийском совещании, посвященном

оптимизации здоровья и физического развития детей в дошкольных образовательных учреждениях (г. Москва, январь 2001 г.), директор Института дошкольного образования и семейного воспитания РАО, доктор психологических наук В.Т. Кудрявцев определил развитие творческого воображения как один из самых важных принципов оздоровительно-развивающей работы с дошкольниками. По его мнению, именно творческое воображение выступает связующим звеном между состоянием здоровья и физическим развитием, опосредованно влияет на их взаимодействие.

Важные результаты и теоретические выводы были получены в ходе проводившихся теоретических и научно-практических конференций, семинаров, круглых столов в конце 1970 — начале 2000-х годов.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что имеется вполне определенный, достаточно богатый фактический материал, научный аппарат для всестороннего анализа творчества.

Вопросы для самоконтроля

1. А.А. Потебня и его последователи сущность творчества связывали с законами управления Вселенной. Как они трактовали данную связь?
2. Что нового внес Б.М. Теплов в концепцию творчества?
3. В чем состоит вклад Я.А. Пономарева в проблему творчества?
4. В каких исследованиях рассматривается проблема творческого мышления детей дошкольного возраста?

Практическое занятие 2

Подражание как механизм формирования опыта творчества в раннем онтогенезе

Цель — освоение студентами сущности подражания, его роли в формировании у детей опыта творчества.

Задачи:

- 1) по учебной литературе изучить сущность и уровни подражания;
- 2) выполнить схему учебного материала.

Технология: технология обучения в сотрудничестве.

Форма: практическое занятие в форме обсуждения выделенных проблем.

Метод: работа в парах.

Количество часов: 4.

Учебный материал

Для формирования опыта творчества у ребенка существенное значение имеет его ориентация на взрослого человека.

Анализ исследований показывает, что ориентация на мир взрослых выражается в идентификации ребенка с определенными взрослыми и происходит путем подражания им. Роль подражания в развитии дошкольника велика. Через подражание он перенимает традиции и нормы человеческого общества, «пропитывается» окружающей средой, осваивает и понимает различные стороны деятельности и жизни взрослого человека. Мы предполагаем, что подражание является предпосылкой к формированию творчества у ребенка.

Многие исследователи ставят знак равенства между идентификацией и подражанием. Идентификацию называют более высокой формой подражания у детей, особенно старшего дошкольного возраста (В.С. Мухина, Ж. Пиаже). В связи с этим следует рассмотреть понятия «идентификация» и «подражание». Идентификация (лат. *identifico* — отождествляю), т. е. отождествление, происходит в тот момент, когда ребенок начинает соотносить себя с людьми, причислять себя к ним, дифференцированно искать образцы деятельности и сопоставлять себя с этими образцами (И.С. Кон, Т.А. Репина и др.).

Идентификация — первичный процесс. Она происходит через подражание, а это означает, что неправомерно рассматривать идентификацию как форму подражания, как его высшую ступень. Идентификация не всегда заканчивается подражанием. Здесь огромную роль играют условия, при которых образцы становятся личностно значимыми, входят в структуру потребностей и побуждают ребенка к подражанию.

Взгляд на проблему подражания противоречив, особенно когда оно рассматривается в аспекте взаимодействия с творчеством. Так, существует мнение, что подражание разрушает индивидуальность и оригинальность личности, вредит творческому развитию ребенка. А.Г. Полякова считает неправомерной попытку расширить значение термина «подражание» и считать подражанием любое

усвоение субъектом опыта других. В исследовании Е.О. Смирновой отмечается, что подражание взрослым в старшем дошкольном возрасте фактически отсутствует и не является ведущим в отношениях ребенка и взрослого.

Долгое время подражание отождествляли с механической репродукцией прежнего опыта. Оно рассматривалось как врожденная способность человека, позволяющая без всякого научения воспроизводить внешние движения и внутренние состояния других людей. Современные экспериментальные данные показывают, что научение через обучение и общение является одним из начальных, но очень важных процессов, обеспечивающих успех подражания.

Подражание как сложное явление изучают зарубежные и отечественные исследователи (В.А. Просецкий, P. Bottrill, E. Mellou и др.). Для настоящего исследования имеет значение толкование подражания как процесса, основанного на «транспозиции», или преобразовании впечатления о другом человеке в самовыражение. Это предполагает прежде всего достаточно сформированные представления о себе (Ф. Кликс, А. Jolly, L.A. Kellogg, W.N. Kellogg и др.). Важно, что каждое воплощение и каждая реализация требуют толчка, т. е. обучения, потому что формируют опыт индивида, на основе которого возникает возможность отражать окружение и его свойства. Появляющийся опыт позволяет отражать воспринятые объекты реального мира, в том числе взрослого (его творческую деятельность) как объекта действительности.

Результатом подражательной деятельности на чувственном уровне выступают сенсомоторные движения, простые повторения, точные воспроизведения, которые являются началом зарождения у ребенка социального опыта. Для подражания на данном этапе развития требуются намеренный показ образца, примеры. В сенсомоторных движениях, т. е. уже на чувственном уровне, Ж. Пиаже видел основу интеллектуального развития ребенка. Он считал, что развитие интеллекта начинается с сенсомоторной фазы. Отдельные сенсомоторные акты объединяются в сложные «цепочки – действия – схемы», в которых проявляются элементы наглядно-образного, понятийного и логического мышления. Опора на них позволяет индивиду не только воспринимать – отражать, но и воспринимать

— осмысливать — отражать. Однако в своей теории Ж. Пиаже не рассматривает роль речевых процессов в подражании, а также взаимосвязь мотивационных и когнитивных структур.

Учеными (А.В. Запорожец, Г.А. Полякова, И.В. Шаповаленко и др.) установлено, что с развитием второй сигнальной системы подражание перестраивается, приобретая новые качественные особенности. Меняется не только характер (подражательное отображение ребенком конкретного взрослого носит избирательный, схематический характер), но и его роль в ориентации ребенка на взрослого. Подражание приобретает форму символического моделирования, осуществляемого в основном на более высоком интеллектуальном уровне, что обусловлено включением в данный процесс не только ориентировочной, но и исследовательской деятельности ребенка, требующей участия мыслительных процессов и основанной на уподоблении воспринимаемому образцу, а затем на его воссоздании в новых ситуациях.

С совершенствованием наглядно-образных форм мышления символическое моделирование перерастает в обобщенно-символическое, обеспечивает понимание ребенком задач и мотивов человеческой деятельности, ориентирует в смыслах и характере человеческих отношений и в собственных переживаниях.

Существенно замечание психологов (Ф. Кликс, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), что общественные условия, объекты окружающей действительности сами по себе ни на что не воздействуют, если не включены в систему потребностей действующего индивида. Правомерно говорить о подражании на мотивационно-личностном уровне, на котором оно является более высокой формой ориентации ребенка на взрослого, обеспечивает становление субъективного мира (В.И. Слободчиков) и развивает личностную позицию дошкольника (Е.В. Субботский). Подражание на этом уровне приобретает особое значение, когда речь идет о творческом развитии детей. Основанное на довольно прочных и ярких представлениях, имеющихся в личном опыте детей дошкольного возраста, подражание включает элементы творчества, самостоятельность и приобретает качественно новую форму — обобщенное моделирование, преобразование впечатлений в самовыражение. Именно самовыра-

жение — существенная форма творческого поведения и творческой деятельности ребенка (опыта творчества). Подражание на мотивационно-личностном уровне обеспечивает переход личности от активного присвоения к активному преобразованию и моделированию (данный путь обусловлен интериоризацией — П.Я. Гальперин). Этот уровень нельзя рассматривать вне взаимосвязи с другими уровнями, основанными на социальных контактах.

Природа творчества требует определенного начала. Представляются ошибочными взгляды некоторых ученых (К. Риччи, Д. Селли, Н. Брауншвиц, С. Хилл) о спонтанном проявлении творчества детей, отрицании роли обучения. Мы согласны с теми авторами (Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова и др.), которые рассматривают развитие способности к творчеству в прямой зависимости от обучения и накопленного дошкольниками опыта.

Творчество требует обучения ребенка способам действий, творческому отношению к своей работе, проявлению фантазии и выдумки, а также организации самостоятельной творческой деятельности. В таком построении педагогического процесса существенная роль принадлежит взрослому. Наше исследование в 1992 году показало, что для творческого развития важны живые творческие образцы, дающие начало творчеству ребенка.

В исследованиях психологов (Н.М. Гнатко, В.Н. Дружинин, Г.В. Ожиганова, Н.В. Хазратова и др.) подражание рассматривается в качестве основного механизма развития способности к творчеству в раннем онтогенезе. Ученые считают, что для развития общей способности ребенка к творчеству необходимо наличие среди близких ему людей творческого человека, с которым бы ребенок себя идентифицировал. Процесс идентификации зависит от отношений в семье: в качестве образца для ребенка могут выступать не родители, а «идеальный герой», обладающий творческими чертами в большей мере, чем родители. Результаты исследований Г.В. Ожигановой, Н.В. Хазратовой и Н.М. Гнатко свидетельствуют в пользу тесной связи творчества и подражания, которое, как они утверждают, является своеобразным «научением» человека творчеству. Однако не исследована логика развития подражания при формировании опыта творчества у детей, не раскрывается специфика этого процесса для

детей дошкольного возраста, не показана динамика соотношения подражания и творчества, зависимость этого соотношения от наличия опыта творчества у детей.

Если обобщить немногочисленные исследования, посвященные сензитивному периоду развития творчества, то наиболее вероятный ответ: в 3—5 лет у детей есть потребность ориентироваться на взрослого как носителя творческих характеристик. К трем годам у ребенка, по данным Д.Б. Эльконина, появляется потребность действовать, как взрослый, «сравняться со взрослым» (Е.В. Субботский). У детей возникает «потребность в компенсации» и развиваются механизмы «бескорыстного подражания деятельности взрослого» (В.Н. Дружинин). Попытки подражать трудовым действиям взрослого наблюдаются с конца 2-го по 4-й год жизни. Скорее всего, именно в это время ребенок максимально сензитивен для формирования опыта творчества через подражание. К. Миллер (K. Miller, 1997) высказывает предположение о том, что фундамент для формирования опыта творчества у детей до 2 лет и детей, учащихся ходить, закладывается на чувстве собственной значимости, умении комбинировать предметы, исследовании пространства и направления, развитии двигательных функций, знакомстве с разнообразием окружающей действительности. В исследовании В.И. Тютюнника показано, что потребности в творчестве (творческом труде) развиваются как минимум с 5 лет. Главными факторами, определяющими это развитие, являются содержание взаимоотношений ребенка со взрослым и позиция, занимаемая взрослым по отношению к ребенку. Вместе с тем не исследована позиция ребенка в этом процессе, соотношение между творческими проявлениями, детерминированными действиями взрослого и обусловленными собственной активностью дошкольника.

В рамках представленной и защищаемой концептуальной позиции формирования опыта творчества феномен подражания рассматривается как аргумент в ее пользу. Понятия «подражание» и «творчество» оцениваются нами как соотносительные и подтверждаемые практически педагогическим опытом. Подражание выполняет функцию принятия и опробования опыта других (в раннем онтогенезе — опыта взрослого) как первичных образцов-ориентиров, схем,

моделей поведения. Именно со схем поведения «другого» (взрослого) начинается использование образца-ориентира как схемы поведения. Вместе с тем опыт имеет свои ограничения по содержанию, так как сталкивается с различиями: «я» и «другой», ситуация — «моя» и «другого». Здесь важен теоретический и практический вывод о том, что схема «другого», какой бы она ни была эффективной для него, не может стать в принципе такой для «меня». Ребенок рано или поздно начинает формировать собственные модели, паттерны поведения. Без этого его развитие и становление как уникального и себя (онтологический уровень) актуализирующего существа не происходит. Поэтому подражание рассматривается нами как начальный механизм формирования опыта творчества, как подготовка к более совершенному и, может быть, единственно возможному для данного человека способу выработки поведенческих концептов на основе уже имеющегося опыта творчества. В отношении «подражание — творчество» усиление одного ведет к изменению другого, подражание перестраивается, приобретая новые качественные особенности. Меняется не только характер (подражательное отображение ребенком опыта конкретного взрослого носит избирательный, схематический, символический, моделирующий характер) подражания, но и его роль в формировании опыта творчества у детей (от присвоения к активному преобразованию и самовыражению).

В такой постановке исходных теоретических посылок подражание и творчество образуют подвижную совокупность основных элементов, что позволяет педагогической практике формировать опыт творчества у детей, опираясь на совокупность факторов и условий.

Предложенная схема, в которой условно выделены чувственный, интеллектуальный, мотивационно-личностный уровни, раскрывает логику развития подражания, позволяет определить его роль в приобретении опыта через ориентацию на взрослого и формирует на этой основе творчество.

Что дает выделение этих уровней?

Во-первых, утверждает наше понимание, что подражание не просто копирование, а самовыражение ребенка, которое эффективно только тогда, когда есть определенный опыт.

Во-вторых, позволяет разрабатывать педагогические ситуации (самостоятельной творческой деятельности детей) отражения той или иной реальной стороны взрослого человека, в частности, творческого начала в нем.

В-третьих, все разработанные ситуации могут стать программой для формирования адекватного отношения к творческому человеку как образцу-ориентир и проявления творчества у дошкольников.

В исследовании И.В. Шаповаленко подражание рассматривается как идеальный вариант в умственном плане, не раскрывающий все уровни подражания. Мы же в своей работе идем от чувственного уровня, так как считаем его основой в ориентации на творческую личность взрослого для изменения у ребенка отношения к творчеству. Степень значимости каждого уровня повышается на определенном возрастном этапе. Кроме того, она зависит от содержания имеющегося у ребенка опыта. Если опыт мал (например, опыт творчества), то в процессе ориентации очень важно присутствие всех уровней.

Потенциальные педагогические возможности уровней подражания во многом определяются особенностями развития эмоциональной и потребностной сфер дошкольника. Ученые (Т.И. Горбатенко, В.К. Котырло, П.М. Якобсон) отмечают регулирующую, корректирующую, активизирующую роль эмоций в ориентации ребенка на взрослого, указывая, что у дошкольников особенно ярко в процессе подражания проявляется эмоциональный компонент, который, несомненно, не только входит в структуру уровней подражания, но и является условием их возникновения.

Когнитивный компонент, как утверждают исследователи (Г.Н. Гришина, В.К. Котырло и др.), не настолько сформирован, чтобы служить признаком, определяющим отношение к взрослому. Поэтому когнитивный компонент не может быть ведущим признаком при ориентации ребенка на творческую личность взрослого, при становлении творческой деятельности дошкольника.

В направленности детей на мир взрослых большое значение имеют эмоции, которые обеспечивают избирательный характер (Т.И. Горбатенко) интереса и особого отношения к взрослому. Возможность подражания ребенка разным людям неодинакова (Н. Миллер, Д. Доллард, Р. Bottrill, Е. Mellou и др.). Подражание,

по мнению З. Фрейда, А. Валлона, возникает в результате особых аффективных отношений ребенка и взрослого. При отсутствии эмоциональных контактов со взрослым не возникает интереса и доверия к нему (В.К. Котырло), у ребенка не будет направленности к этому человеку, не будет основы для формирования добрых чувств и уважения к нему. Следовательно, важно учитывать не только характер объекта и отношение к нему детей, но и содержание, на котором усваивается образец-ориентир, выбранный дошкольниками.

Известно, что психические процессы (память, восприятие, воображение, чувства) находятся у дошкольников на стадии становления, изменения и развития, они чрезвычайно подвижны, неустойчивы, изменчивы, противоречивы. Поэтому в педагогическом процессе необходимо использовать более доступные средства для понимания детьми творчества взрослого и приобретения собственного опыта творчества. Наше исследование доказывает, что конкретизировать творчество взрослого и сделать его понятным для детей, а также приобрести собственный опыт можно с помощью ознакомления с предметным миром как результатом творческой мысли человека.

Тема 3. ПОНЯТИЕ «ТВОРЧЕСТВО» В ПЕДАГОГИКЕ

Анализ проблемы творчества в педагогике можно начать с идей и положений известного чешского мыслителя-гуманиста, педагога Я.А. Коменского. Он утверждал, что высшей целью образованного человека должно стать совершенствование природных задатков, развитие творчества. Для нашего исследования существенной является его мысль о том, что человек, проявляя свои творческие задатки, изменяет каждую вещь, приспособливает ее к своим потребностям, украшает ее таким образом, чтобы она соответствовала назначению и приносила наибольшую пользу.

Изучение педагогического наследия Л.Н. Толстого позволяет утверждать, что общие положения его теории не утратили актуальности и в наши дни, когда речь идет о воспитании творческой личности. Педагогическая теория великого русского писателя и гуманиста основывается на необходимости развития внутренних творческих склонностей ребенка посредством предоставления ему условий для реализации потенциала в свободной деятельности. Подлинное творчество детей, по мысли Л.Н. Толстого, возможно только в «свободной школе», основной концепцией которой является применение педагогических приемов, побуждающих детей к творчеству.

Данной проблеме Л.Н. Толстой посвятил статью «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Основными условиями развития детей, их творчества, стимулами для желания «сочинять» Л.Н. Толстой обозначил любовь к детям, свободу и искусство. В работе «Что такое искусство» он писал, что искусство есть один из органов прогресса человечества. Через слово человек общается с мыслью, через образы искусства он общается со всеми людьми не только настоящего, но и прошлого и будущего. Отсюда идет воспитательная сила красоты, а ребенок ближе, чем взрослый, стоит к духовным ценностям: красоте, истине, добру. Ценность красоты передается поколениями через искусство. Общение с искусством, развитие детского творчества строилось в Яснополянской школе на принципах гуманистической педагогики:

– свободы, характеризующейся активной, самостоятельной, созидательной деятельностью детей;

- сотворчества педагога с ребенком; уважения прав ребенка на самовыражение, поиск путей решения творческих задач;
- природосообразности, учитывающей детские интересы, потребности и склонности, поскольку успешное обучение – не принуждение, а возбуждение интереса ребенка;
- гуманной личности педагога, в совершенстве знающего «язык детства», профессионально компетентного;
- культосообразности, т. е. выявления особенностей менталитета народа.

Идея о праве человека на творчество пронизывает многие работы А.С. Макаренко. Он связывает творчество с проявлением радости, с выражением личностью своего таланта, с осознанным отношением к труду. А.С. Макаренко на практике доказал, что творческие позиции людей вносят изменения в их психику.

Н.К. Крупская считала, что надо всячески поощрять детское творчество, в какой бы форме оно ни выражалось (в лепке, рисунке и т. д.). В подражании она видела истоки самостоятельного творчества. В дошкольный период развития особенно сильна подражательность, которая часто есть не что иное, как особая форма творчества – перевоплощение чужих мыслей и чувств.

В центре педагогической системы В.А. Сухомлинского были ребенок, его активность, индивидуальность и творчество. Опираясь на семью, образовательные учреждения, общественность, В.А. Сухомлинский стремился интегрировать их усилия в процессе обучения и воспитания ребенка. Он считал, что многое зависит от того, кто вел ребенка за руку в детский сад, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, – это определяет, каким человеком станет малыш. Ориентиром для ребенка является взрослый. Изучая педагогическое наследие В.А. Сухомлинского («Сердце отдаю детям», «Родительская педагогика» и др.), отмечаем разнообразие форм и методов взаимодействия с детьми, их гуманную направленность и ориентированность на возвышение в растущем юном человеке творческой личности.

Общество постоянно испытывало и испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно мыслить, находить оригинальные решения любых жизнен-

ных проблем. Развитие созидающей личности — задача, которая непрерывно ставится педагогами начиная с 1950–1960-х годов. Дошкольная педагогика в тот период утверждала необходимость развития творческой активности ребенка. Проведение педагогических исследований в области творчества обусловлено психологическими положениями Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова и др., согласно которым необходимо и целесообразно решать задачи творческого развития с детства. Анализ работ того периода показал, что дети дошкольного возраста при целенаправленной педагогической работе активно проявляют элементы творчества в разных видах художественной деятельности: изобразительной (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина), музыкальной (Н.А. Ветлугина).

Е.А. Флерина положила начало нескольким направлениям исследований дошкольного детства. Центральное место в ее научной и педагогической деятельности занимали проблемы детского изобразительного творчества. На материале исследования детского творчества Е.А. Флерина показала зависимость его развития от воспитания и обучения. Формирование детского творчества она характеризует как сложный, динамический процесс сосуществования и взаимодействия различных ступеней развития и тенденций, которые действуют в единстве и зависят от воспитания и обучения. Е.А. Флерина показала роль в детском творчестве действенного познания ребенком реальности, активного общения с окружающим, познавательного и эмоционального в восприятии искусства.

Проблема творчества детей дошкольного возраста нашла отражение в работах Н.П. Сакулиной, которая изучала развитие художественных способностей в педагогическом плане путем проверки определенной системы воспитательных воздействий. Н.П. Сакулиной обоснованы содержание обучения художественной деятельности (рисованию) и соответствующие методы. Ею дана характеристика художественно-творческих и специально-изобразительных способностей детей в условиях конкретной деятельности — рисования.

В 1960-е годы большой вклад в разработку проблемы творчества внесла Н.А. Ветлугина. Она рассматривала творчество во взаимосвязи с музыкальным развитием детей и доказала возможность и необходимость проявления творческих способностей дошкольни-

ками. Идеи Н.А. Ветлугиной базировались на положении психолога Б.М. Теплова о способностях и их развитии в дошкольный период жизни. Н.А. Ветлугина указывала, что творческие способности различны по своей основе. Одни зависят от уровня собственно музыкального развития детей и квалифицируются как специальные музыкальные способности. Интерес представляют другие способности, которые носят общий характер, но необходимы для успешного выполнения творческих заданий. Мы предполагаем, что некоторые из них можно учитывать в процессе организации преобразовательной деятельности (способность фантазировать, стремление находить способы, средства для воплощения замысла, подсказанного взрослым или найденного самостоятельно, способность придать своей продукции интересную форму, изящество).

Для нас существенно положение Н.А. Ветлугиной о том, что наличие специальных способностей и творческих проявлений еще не обеспечивает успех творчества. Во многих случаях успешность зависит от общих свойств личности: от быстроты и адекватности решения заданий, легкости и свободы ориентирования в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий и т. д. Эти свойства могут служить основой при определении задач действенно-мыслительного блока. Они будут уточняться в процессе формирующей части исследования.

Ценно, что Н.А. Ветлугина рассматривала творческие способности в комплексе и выделяла их особенности. Перечислим их.

1. Способность детей воспринимать и чувствовать прекрасное в жизни и произведениях искусства, эмоционально реагировать на все красивое.

2. Способность вносить элементы красивого в жизнь, быт (выразительно читать стихи, находить естественные движения для передачи образа в играх, проявлять творческую инициативу).

3. Способность оценивать красивое в окружающем, различать содержание и средства художественной выразительности в литературной, изобразительной и театральной деятельности.

Все виды художественной деятельности, которые формируются в дошкольном детстве, отличаются непринужденностью, эмоциональностью и обязательно осознанностью. В процессе художествен-

ной деятельности у ребенка ярко проявляется творческое воображение, он сознательно передает образ и вносит в него свое толкование. Кроме того, Н.А. Ветлугина считала, что для становления новой деятельности надо найти ее организационную форму и определить место в жизни ребенка. Она говорила о детской художественной самодетельности, в которой реализуются замыслы и интересы детей в соответствии с их запросами, склонностями и способностями. Результатом творчества становится продукция, хотя изучение продуктов детского музыкального творчества — не самоцель. Признавая, что творческие процессы познаваемы, Н.А. Ветлугина доказала, что «они особенно материализуются, выступают выпукло, если анализируешь творческую продукцию и наблюдаешь процесс ее создания ребенком. Эти творческие процессы не раз описывались при характеристике переживаний художников, поэтов, музыкантов, создающих свои произведения. Зачатки таких переживаний закладываются уже в дошкольном возрасте, творчество ребенка в музыкальной деятельности придает ей особую привлекательность, усиливает его переживания» [15].

Интересно следующее положение, на которое мы обратили внимание: необходимость разработки серии творческих заданий (Н.А. Ветлугиной введено понятие «творческие задания») для формирования детского творчества. Их характер и содержание определяются задачами развития свойств и способностей творческой личности в процессе деятельности (музыкальной) и меняющимися ситуациями.

Н.А. Ветлугина анализирует различные точки зрения на характер и содержание педагогического руководства творчеством и приходит к выводу, что отказ от руководства творчеством детей приводит к неудовлетворительным результатам, к дезориентации педагогов-практиков в определении своего места в этом процессе. Лишь при сочетании взрослыми разнообразных педагогических воздействий дети побуждаются к творчеству.

Рассмотренные положения дали педагогам-исследователям и их ученикам толчок для дальнейшего изучения детского творчества. В 1970—1980-е годы более глубоко творчество рассматривалось в аспекте развития воображения, восприятия произведений литературы, живописи и музыки и приобщения детей к деятельности творческого характера.

Идеи Е.А. Флериной, Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной о влиянии обучения на развитие творчества научно обоснованы в работах Т.С. Комаровой. Ее исследования показывают, что обучение не препятствует развитию творчества, а наоборот, способствует его становлению и развитию. Отсутствие необходимых знаний, умений, навыков, по мнению Т.С. Комаровой, вызывает у ребенка чувство беспомощности. Обычно в этом случае дети вынуждены создавать не то, что задумали, а что получается. Т.С. Комарова справедливо отмечает, что обучение и самостоятельный творческий процесс органически связаны друг с другом, влияют друг на друга и поддерживают один другого. В процессе целенаправленного обучения у детей вырабатывается смелость действий, уверенность, свобода владения инструментом.

В качестве ведущей идеи в работах Т.С. Комаровой выдвигается положение о взаимосвязи творчества и «ручной умелости». Создание высококачественного продукта творчества связано с высоким уровнем умений. На высшем уровне развития умений наблюдается максимальное сближение воображаемого образца с полученным воплощением. И наоборот, чем ниже умения, тем больше может быть разрыв между воображаемым и воплощаемым. Для нашего исследования ценно положение о том, что техническая легкость и свобода детей являются одними из побудителей творчества.

Фундаментальные труды Т.С. Комаровой раскрывают ее позиции в понимании детского творчества, путей и программно-методических средств его развития. Концептуальные положения ученого легли в основу нашего исследования.

Многолетние исследования Т.С. Комаровой и ее учеников позволили сформулировать такое определение детского творчества: «это создание ребенком субъективно (значимого для него прежде всего) нового продукта (рисунка, лепки, рассказа, сказки, песенки, игры, придуманной ребенком) и объективно значимого для общества эффекта, получаемого в виде психического развития ребенка в процессе творческой деятельности, и результата; придумывание к известному новым, ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ (в рисунке, рассказе и т. п.); придумывание своего начала, конца, новых действий, характеристик героев и т. п.; применение усвоенных ранее способов изображения

или средств выразительности в новой ситуации (для изображения предметов знакомой формы — на основе усвоения формообразующего движения, обобщенных способов, образов героев сказок; в драматизации — на основе овладения мимикой, жестами, вариациями голоса и т. п.); проявление ребенком инициативы во всем, придумывание разных вариантов изображения, ситуаций, движений, сказок и т. п.» [35, с. 94–95].

Под творчеством Т.С. Комарова понимает и сам процесс создания образов сказок, рассказов, игр-драматизаций (например, в рисовании и других видах деятельности), поиски способов и путей решения задачи (изобразительной, музыкальной, игровой и т. д.) на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности. Из предлагаемого понимания детского творчества становится очевидным, что для его развития необходимы разнообразные представления об окружающей действительности (предметах и явлениях), природе, искусстве, а также умения, навыки и способы деятельности.

Кроме того, среди условий, необходимых для формирования творчества у детей дошкольного возраста, Т.С. Комаровой выделяются следующие:

- оптимальная организация разных видов художественной деятельности;
- творческий подход педагогов к отбору содержания образования (построенного на основе интеграции), к организации занятий с детьми и использованию разнообразных методов и приемов работы;
- создание художественно-эстетической среды в дошкольном образовательном учреждении и т. д.

Центральным понятием творчества во многих педагогических исследованиях является образ (музыкальный, изобразительный, литературный и т. д.), т. е. воплощение наиболее типичных, наблюдаемых в жизни явлений в чувственно-наглядной форме, преобразованной переживаниями автора. Исследователи считают, что создание образа непосредственно связано с развитием эмоционально-эстетического отношения к действительности, воображением, овладением способами деятельности и осознанным и произвольным их применением. Благодаря эмоциональной выразительности художественный образ в любом виде искусства оказывает огромное

воздействие на человека. Поэтому художественный образ рассматривается учеными как важнейшее средство познания мира, синтетическая форма отражения и выражения чувств, мыслей, стремлений людей. Особенности влияния художественного образа на человека проявляются через его основные функции: познавательные, коммуникативные, эстетические и воспитательные (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, О.С. Ушакова и др.). Так создается особый мир, который называют эстетической реальностью.

Имея общие черты в разных видах искусства, художественный образ характеризуется универсальными компонентами, среди которых выделяются следующие: органическое единство формы и содержания, художественный язык произведения, композиционные особенности. Любое художественное произведение – литературное, музыкальное, живописное – отражает особый мир, который называют художественной моделью реального мира. Вместе с тем каждый вид искусства отличается системой изобразительно-выразительных средств. Понимание художественного образа происходит постепенно. Комплекс представлений, возникающий при воздействии разных видов искусства, образует синтетический художественный образ, доступный для осознания ребенком. В дошкольной педагогике приобщение к разным видам художественной деятельности рассматривается как необходимое условие для возникновения художественного образа и в дальнейшем для развития творческих способностей.

Итак, отечественной педагогической наукой наработан довольно большой материал по проблеме творчества.

Искусство педагога, по нашему убеждению, состоит в нахождении в каждом конкретном случае меры между «могу», «хочу» и «надо» ребенка. Педагогическая практика обучения должна быть сознательной и структурированной относительно обучающегося. По В.М. Бехтереву, практика воспитания и обучения чрезвычайно деликатна и требует большой осмотрительности при применении. Ассимиляция и аккомодация универсально подходят для построения системы обучения, определения в ней места вещного окружения (этот аспект значим для нашего исследования и слабо раскрыт в других педагогических работах). При этом соответствующее (определенным образом организованное) ознакомление с предметом

способно активно формировать творчество у детей. Вещный мир настолько мощно влияет на формирование среды развития человека, среды обитания, что его, может быть, и громко, но справедливо можно назвать «необходимым условием человеческого существования». Современную эпоху обозначили не менее выразительно эпохой тотальной «делаемости». Важно определить место человека, его бытие, природу отношений между творчеством и человеческим бытием, вещным окружением.

Вопросы для самоконтроля

1. Расскажите о прогрессивных идеях прошлого как источнике развития проблемы творчества.
2. Что нового внесла Н.А. Ветлугина в концепцию творчества?
3. В чем состоит вклад Т.С. Комаровой в проблему творчества?
4. В каких исследованиях рассматривается проблема формирования у дошкольников творчества посредством предметного мира как творения человеческой мысли?
5. Передовая практика – о проблеме формирования творчества у детей дошкольного возраста.

Практическое занятие 3

Ребенок как субъект преобразовательной деятельности

Цель – освоение студентами сущности преобразовательной деятельности как предметной деятельности творческого характера.

Задачи:

- 1) по учебной литературе изучить сущность и механизмы преобразовательной деятельности, ее роль в формировании творчества детей;
- 2) выполнить схему учебного материала.

Технология: технология обучения в сотрудничестве.

Форма: практическое занятие в форме обсуждения выделенных проблем.

Метод: работа в парах.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Особого внимания заслуживает вопрос о преобразовательной деятельности ребенка, которая разворачивается в процессе познания предметного мира и является результатом его познания и присвоения. Понятие «преобразовательная деятельность» — не надуманное сочетание двух слов, оно имеет право на существование.

Преобразование как понятие заявлено в контексте исследований психологов и педагогов (С.А. Козлова, Н.Н. Подьяков и др.), но научно не объяснена его природа, не раскрыты значение, структура процесса, особенности его организации, не рассмотрены возрастные возможности детей дошкольного возраста, обеспечивающие им участие в практическом преобразовании предметов.

Обратимся непосредственно к рассмотрению понятия «преобразование». Нам близко его толкование как синонима понятий «модификация», «изменение», «видоизменение», которые характеризуются появлением новых свойств. Данное определение можно взять за основу, так как именно этот смысл реализуется в системах «человек — предмет», «ребенок — предмет» и непосредственно связан с производством вещи (предмета) и ее потреблением. Обозначим эти связи еще раз при введении понятия «преобразовательная деятельность» в научный словарь работы.

Поскольку человек вынужден и может создавать собственную среду обитания, он способен начинать с преобразования того материала, который ему дает природа. Как правило, люди скорее приспосабливают внешние условия, чем сами приспосабливаются к ним. Проблема, однако, заключается в возможности и способности приспособления к искусственной среде, ее присвоения. (А.Н. Леонтьев вводит понятие «присвоение», чтобы выделить особенности человеческой психики при объяснении природы обучения и развития.) Для ребенка проблема присвоения жизненно важна. Для нашего исследования важно положение и о том, что личность развивается в процессе созидания, которое не знает границ. Только то, что создается самим человеком, его собственными руками, мыслью и сердцем, представляет интерес для индивида. В первую очередь этот интерес связан с другими людьми, так как в акте творчества заключен всеобщий результат, значимый для всех, а не только для его создателя.

Деятельность созидания и деятельность присвоения — соотносительные процессы, но их определенность обусловлена асимметричностью относительно вещи, т. е. вещь — это отражение замысла творца, его качеств личности. В процессе присвоения вещи человек становится не только потребителем, но и со-автором, со-творцом, со-преобразователем. Присвоение — активный процесс, выполняемый самим человеком. В данном случае уместнее употреблять выражение «присвоение вещи», чем «потребление вещи» (оно более узкое), потому что оно более соответствует сущности процесса и его результату, отвечает целям исследования и является основой **преобразовательной деятельности человека**.

Так как ребенок живет в преобразованном людьми мире, он должен присваивать созданные ими способы существования. Прежде всего ему необходимо овладеть соответствующими видами общественной деятельности, уметь пользоваться окружающими его предметами. Творческий потенциал системы «ребенок — предметный мир» можно рассматривать как результирующую (как функцию) трех элементов: особенности ребенка как целостности (всех его сфер личности), своеобразия вещей (предметов), многоаспектных отношений в организационной структуре образовательной практики. Все это указывает на сложность, иерархичность и целостность творчества как интегрального качества, проявляющегося в преобразовательной деятельности.

На этапе «первого детства» ребенок растет органически, физически и психически. Скорость, время и ритм роста подчиняются также биологическим закономерностям. Бытие в социокультурной среде не отменяет этих закономерностей, оно с ними считается и пользуется ими. Присвоение вещи — творческий процесс, включающий формирование творческих схем, моделей организации и самоорганизации поведения, соответствующего предметному содержанию вещи. Уникальность ситуации состоит в том, что за ребенка никто не может осуществить творческий процесс, поскольку это его бытие как человеческого существа.

В обобщенном виде, как представляется, деятельность ребенка, связанная с присвоением вещей, аналогична предметно-орудийной деятельности и деятельности с психологическими орудиями (Л.С. Выготский). Присутствуют те же инструментальность, опо-

средованность и опосредствованность, целесообразность. Результатом присвоения вещи становится ее преобразование. В дошкольном возрасте присвоение выходит из своей первоначальной природной непосредственности и, как влечение, опосредствуется предметом. «Потребность, которую оно ощущает в том или ином предмете, создана восприятием последнего» [51, с. 29]. И, можно добавить, определяется содержанием последнего. Таким образом, потребность, вызванная влечением к тому или иному предмету, создается восприятием и содержанием предмета.

В свою очередь, неудовлетворенная потребность как влечение, не находя привычного или подходящего предмета, будет «заставлять» ребенка искать другой, сходный предмет или его заместитель, искать причины своей неудовлетворенности в самой вещи. Это отсроченное удовлетворение вызывает стремление к изменению предмета, т. е. способно запускать **механизм преобразования предмета**. Умение изменять вещи в специфической для себя форме для удовлетворения потребностей позволяет формировать видение предмета в развитии.

Присвоение ребенком предметного мира происходит в действенной форме, которой могут быть художественная, конструктивная деятельность, ручной труд. Выбор деятельности обоснован ее особенностями. В данном случае она должна быть продуктивной, преобразующей, прогнозирующей и отражающей предметы в их развитии. Эти функции деятельности дают ребенку возможность вступать в непосредственный контакт с предметами, проявлять инициативу, творчество.

Рассматривая сущность, структуру любой деятельности, А.Н. Леонтьев указывал на то, что в ней происходит превращение объекта в его субъективную форму, в образ. При этом совершается переход деятельности в объективные результаты, в продукты. С этих позиций преобразовательная деятельность является той системой, внутри которой возникают и протекают психические процессы, сами выступающие в качестве характеристик творчества. Переходы деятельности в продукты зависят от активности субъектов в рассматриваемом процессе. В структуре деятельности активность тесно связана с потребностями, которые предстают как внутренние источники активности. При этом субъекту необходимы матери-

альные или духовные объекты для возникновения и развития потребности. Характер и содержание потребностей изменяются под влиянием мотивов, которые побуждают человека к деятельности, объясняют, почему выбрана та или иная цель, делают процесс достижения результата реальным и эффективным. Как и любая деятельность, преобразовательная имеет компоненты, которые определены в соответствии со структурными элементами деятельности вообще (А.Н. Леонтьев), в том числе поисковой (Л.М. Маневцова), а также на основе психологического механизма творчества (Я.А. Пономарев). Какова же структура преобразовательной деятельности? Можно выделить следующие компоненты:

- принятие или самостоятельное выдвижение цели, ее осознание на основе мотивации или возникшей проблемной ситуации;
- прогнозирование действий по преобразованию предмета (выбор варианта преобразования, нахождение способа реализации; планирование последовательности процесса с помощью алгоритма деятельности, схем, рисунков);
- реализация замысла и получение продукта деятельности (оригинального, нестандартного, значимого для ребенка).

Самой специфической особенностью преобразовательной деятельности в дошкольном возрасте является участие взрослого. Степень активности взрослого зависит от возраста детей. Для младших дошкольников он становится непосредственным участником, что свидетельствует о субъективной самостоятельности детей. Для старших дошкольников взрослый выступает как советчик, партнер, образец-ориентир в выборе преобразовательной деятельности.

В целом, говоря об активном характере присвоения вещей, можно считать, что присвоение расширяет в теоретическом отношении концепцию преобразовательной деятельности, а творческое проявление в этом процессе непосредственно связано с содержанием используемых и преобразованных предметов для удовлетворения потребностей. Обучение умению использовать вещи и творчески преобразовывать их делает процесс формирования творчества для ребенка особенно наглядным, доступным, очевидным, осязаемым и, следовательно, эффективным.

Данное положение основано на представлении детей о прошлом, настоящем и будущем предметов, а также умении не только рассматривать окружающие предметы во взаимосвязях и взаимозависимостях («человек – предмет», «ребенок – предмет»), но и прогнозировать их изменения. Г.И. Вергелес и А.И. Раев называют способность к вариативности, переносу, импровизации общими творческими способностями детей (младшего школьного возраста) и считают, что не следует недооценивать их роль в становлении творческой личности. Развитие прогнозирования должно включать:

- овладение системой знаний о предметном мире;
- овладение системой действий для установления причинно-следственных связей «человек – предмет», «ребенок – предмет», без чего невозможно объективное предвидение будущего;
- развитие вариативности и гипотетичности, поскольку прогнозирование всегда является вероятностным процессом;
- формирование действий по планированию.

Кроме перечисленных компонентов, на наш взгляд, важно при развитии прогнозирования (варианта изменения объекта, выбора способа преобразования предмета) учитывать и формировать позицию ребенка (быть «преобразователем»), поддерживать стремление «как взрослому» совершенствовать предметы. В этих условиях дошкольник быстрее поднимется на новую ступень развития, активнее займет позицию преобразователя. Выделенный компонент затрагивает сферу потребностей дошкольника (потребность в деятельности, желание участвовать в жизни взрослых и т. д.).

Определенный интерес представляет развитие предвосхищения у детей дошкольного возраста. Процесс предвосхищения рассматривается как преобразование исходного объекта (предмета), основанное на понимании закономерностей изменения предметов, последовательности их совершенствования с помощью мыслительных процессов. Это позволяет формировать умение рассматривать предметный мир в развитии и совершенствовании (в его прошлом, настоящем и будущем) и на основе предвосхищения участвовать в реальной преобразовательной деятельности.

Кроме того, важным является вопрос о продуктах преобразовательной деятельности. В науке и на практике обсуждается, можно ли для определения творческого потенциала у детей использовать такие

показатели, как новизна и социальная значимость продуктов творчества. Поскольку дети не включены в процесс общественно полезной деятельности, продукты их творчества нельзя оценивать с позиции объективной значимости. А. Кестлер и Дж. Фостер считают, что необходимо оценивать процесс и стиль мышления, а не результат. Такие показатели, как уникальность и полезность получаемого продукта, у ребенка иные, чем у взрослого (В. Айнсорт-Ланд, 1981).

Нам близка позиция, согласно которой к творческим относятся новые с точки зрения индивидуального опыта продукты (объективно не новые, но субъективно новые), одним словом, продукты, имеющие новизну только для данного индивида (Н.А. Венгер, Л.С. Выготский, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина).

Развитие у детей стремления к преобразованию предметов обусловлено следующими положениями. В сфере потребностей ребенка дошкольного возраста возникает стремление к преобразовательным видам деятельности: эстетическим (Н.А. Ветлугина, Е.Б. Горунович, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина) и интеллектуальным (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко). Истоки функциональных преобразований предметов находятся в способности детей в условиях предметной, игровой деятельности к замещениям, связанным с изменением функций предметов. Способность к замещениям рассматривается как основа умственного развития детей и как особое условие усвоения социальных норм и правил обращения с предметами. В то же время способность к замещениям может выступать и как основа их творческого развития, выражающегося в стремлении к функциональным преобразованиям предметов.

Педагогическая задача заключается в том, чтобы поощрять стремление детей к творческому преобразованию предметного мира. Поэтому важно направлять детей на поиски и внесение в процесс преобразования предмета оригинальных находок.

Здесь важное место отводится поощрению дифференцированного отношения к предметам, одобрению интересных предложений по вариативному использованию вещей. Для развития воображения и появления замыслов у детей предлагалось придумать, как можно использовать предмет. Задание было индивидуальным для каждого: назвать как можно больше вариантов использования предмета, на-

пример, стакана, кирпича, коробки, салфетки, карандаша, доски, платочка и др. Предварительно каждый названный предмет был использован в нескольких вариантах назначения. Например, ребятам предлагалось из стакана попить, положить в него карандаши, полить из стакана комнатные растения, измерить муку, использовать как форму для изготовления печенья и т. д.

Кроме того, в работе с детьми использовался дидактический материал (комплекс картинок) с изображением возможных вариантов применения одного и того же предмета (например, изображение девочки, которая вышивает салфетку, заворачивает в салфетку куклу, салфеткой натирает паркет, покрывает салфеткой стол, вытирает салфеткой обувь, салфеткой промокает лицо и руки и т. д.). Детям предлагалось моделировать изображенные на картинках ситуации. Ребенок воспроизводил изображенную ситуацию в своей деятельности, которая в зависимости от содержания приобретала игровой или реальный характер.

Использование дидактического материала способствовало формированию дифференцированного отношения к предметному миру и вариативности в процессе его преобразования.

Предложенные задания требуют от ребенка мыслительной активности, а именно:

1. Ребенок делает выводы в результате комплекса мыслительных операций, привлекает к решению задачи весь свой опыт использования предмета.

2. Ребенок подтверждает свой выбор рассуждениями о социальной значимости использования предмета в той или иной ситуации.

3. Ребенок использует стилизованные изображения, помогающие воспроизведению объективной ситуации с опорой на собственный опыт.

Дети, приобретая практический опыт обращения с предметами, начинают осознавать возможность их более широкого применения, что является следствием продуктивного воображения и творческого мышления. Кроме того, это основа для следующего этапа работы.

Развитию воображения способствовало использование разработанной методики «Расскажи и сделай». Суть ее состоит в том, что предлагается воображаемая ситуация: дети должны рассказать

о возможных воображаемых преобразованиях предмета. Затем предлагается предмет для реального воплощения замысла. Методика создана для того, чтобы вначале дать ребенку возможность свободно, без ограничения фантазии вообразить возможные варианты преобразования предмета, что очень важно, так как работа мысли лишена барьеров, стимулирует к творчеству. Затем нужно попробовать свои силы, реализовать замыслы, оценить и скорректировать себя. Результаты получились интересные. Дети имеют представление о возможных преобразованиях предмета, их фантазия разнообразна, они стремятся к творческому поиску: «Как можно изменить мяч», «Как можно изменить коробочку».

Однако иногда проявляется особенность дошкольного возраста, которая состоит в том, что дети не всё могут воплотить в жизнь. Они реагируют на задание по-разному в зависимости от возраста, опыта, от того, насколько сформирована у них самооценка, и от желания участвовать в преобразовании предметного мира.

Начиная со второй младшей группы, дети старались справиться с заданием. Легче всего выполнялись задания с воображаемой ситуацией (так как в опыте детей младшего дошкольного возраста появилось умение замещать функции предмета). Наиболее трудными оказались задания по реализации своего замысла. Большинство малышей (72 %) стремились точно реализовать свой замысел и огорчались, если у них не получалось. Они начинали производить с предметами изменения, которые раньше не входили в их замысел: коробочку не преобразовывали в игрушку, а украшали аппликацией; мячик не облепляли элементами, а раскрашивали и т. д.

У дошкольников средней возрастной группы меньше наблюдалось неадекватное поведение при реализации замысла. Многие дети поверили, что они могут выдумывать и самостоятельно вносить в свои работы элементы творчества. Некоторые вносили в замысел новые детали и незапланированные элементы. Их работы характеризовались законченностью.

В старшем возрасте большинство детей не только фантазируют, но и направляют фантазию, творческие возможности на реализацию своего замысла, что очень важно для развития у них воображения и стремления занять позицию творца, преобразователя.

Усилению позиции творца способствовало изображение перспектив предметов, нахождение в них необычного, оригинального, нестандартного. Небольшие изменения в преобразовании предметов, внесение новых доступных форм могут быть сделаны уже детьми второй младшей группы. Например, при рисовании «предмета будущего» малыши изображали знакомый предмет. Когда были нарисованы машина, кукла, детям предлагалось дополнить рисунок элементом, который делал бы предмет другим (например, крылья к машине, т. е. машина, умеющая летать). В беседах дети дополняли «прогноз» будущих предметов, составляли фантастические рассказы о них (кукла умеет говорить, ходить, вместе с ними играет в игрушки и т. д.).

По мере развития воображения, присвоения опыта творчества, расширения представлений о предметном мире и возможностей его преобразования перспектива изменения предмета может носить более фантастический, содержательный и развернутый характер. Например, дети старшего дошкольного возраста при рисовании предмета использовали новые формы и функции: «Швейная машина, которая шьет сама, ей только надо давать команду»; «Самолет, умеющий не только летать, но и ездить, как машина, по дороге»; «Обои, обогревающие стены дома» и т. д.

Развитию стремлений к преобразованию способствовали специально созданные ситуации, когда неудовлетворенность потребности в предмете вызывала у детей желание его изменить. Например, детям среднего дошкольного возраста предлагается использовать в игре с куклами коробки в качестве мебели – стула, стола, кровати, шкафа. Дети соглашались, но поскольку все коробки одинаковые, постоянно путают «стол» со «стулом», «стул» с «кроватью». Тогда они принимают решение о преобразовании коробок в конкретный вид мебели.

Дети старшего дошкольного возраста хотят показать малышам с помощью кукол спектакль по сказке «Репка», но для этой цели не находят нужных кукол. Детям предлагают разные предметы (пробки, коробки), с помощью которых они пытаются показать спектакль, но понимают, что эти предметы не похожи на героев сказок. Тогда дети решают изменить имеющиеся предметы в куклы-наперстки для пальчикового театра.

Различная степень умений составлять свой оригинальный замысел, видеть перспективу предметов связана с ручной умелостью ребенка, его техническими навыками, а также работой продуктивного воображения и творческого мышления. Т.С. Комарова считает, что овладение разнообразными движениями рук, способами действий имеет значение для развития детского творчества. На повышение творческого потенциала детского продукта влияет также умение видеть обогащающиеся функции и формы предметов. Существенная роль в этом процессе принадлежит взрослому, характеру и содержанию его руководства.

Направления преобразовательной деятельности отражаются в творческих заданиях. При определении последовательности творческих заданий целесообразно исходить из положения психологов и педагогов о том, что дошкольники склонны к художественному творчеству. Опираясь на эту особенность, т. е. активизируя стремление участвовать в эстетических преобразованиях, можно включать детей и в функциональные преобразования предметов.

С учетом этого были разработаны творческие задания для детей: «Уточка на озере», «Волшебные очки», «Котошарик», «Веселые носочки», «Забавные игрушки» и т. д. При определении темы заданий основывались на высказывании Н.П. Сакулиной о том, что заданная тема, идея направляют творческую активность, организуют работу воображения.

Преобразовательная деятельность ребенка и по мотивам, и по способам действия обуславливается окружением, опытом взрослого и ребенка и их активностью. Представления детей, обобщенные умения, направленные на рассмотрение окружающих предметов в их взаимосвязи, способствуют развитию перспективного взгляда на окружающий мир, т. е. прогнозированию изменений предметов. Следовательно, ребенок поднимается на новую ступень развития и занимает позицию преобразователя (О.В. Дыбина).

Практическое занятие 4

Формирование творчества детей как проблема научно-исследовательского поиска студентов

Цель – осознание студентами возможности исследования проблемы творчества детей.

Задачи:

- 1) по учебной литературе изучить разные школы исследования проблемы творчества;
- 2) выполнить схему учебного материала.

Технология: технология обучения в сотрудничестве.

Форма: практическое занятие в форме обсуждения выделенных проблем.

Метод: работа в парах.

Количество часов: 2.

Учебный материал

Отметим, что проблема творчества не является новой для педагогической теории и практики. Уже накоплен значительный опыт в формировании творчества детей разного возраста.

Однако на современном этапе развития дошкольного образования только начинают определяться различия при разработке педагогических концепций творчества, которые отражены в работах отдельных авторов и принимаются практикой. В основу, естественно, положены концептуальные идеи психологов: о воображении как самостоятельном психическом процессе и его месте в творчестве (Л.С. Выготский); о «действии восприятия» (А.В. Запорожец); о способностях и раннем включении детей в процесс творчества, который доступен дошкольникам и отвечает их интересам и потребностям (Б.М. Теплов); о возможности экспериментального исследования способностей (А.Н. Леонтьев).

Анализ студенческих работ по проблемам словесного, изобразительного, музыкального творчества свидетельствует, что студенты недостаточно глубоко ориентированы в классических положениях. Они если и опираются на идеи Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева, то без определенной системы, вне контекста заявленной темы. Студентов необходимо подводить к мысли о том,

что для нахождения своего пути решения проблемы формирования творчества необходимо глубоко знать ее исторические корни.

Просмотр студенческих работ высвечивает еще такую проблему: студенты считают, что они используют в тексте имена ученых, которые непосредственно занимаются проблемами творчества и вносят существенный вклад в ее развитие. Что происходит на самом деле? Студенты указывают имена тех педагогов и психологов, которые только в контексте своих исследований затрагивают проблему творчества, но проблема творчества не была их предметом, объектом деятельности. Например, Н.Н. Поддьяков — ученый, психолог, много сделал для развития отечественной науки, известен как исследователь мышления, познавательных процессов. В работах последних лет Н.Н. Поддьяков затрагивает вопросы о творческих проявлениях детей при изучении специфического вида деятельности ребенка — экспериментирования, особенностей ее организации. Однако в работах студентов это имя включается везде без обозначения границ вклада ученого, помещается в общий ряд с такими именами, как Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, А.А. Мелик-Пашаев и другие, для которых изучение творчества было смыслом жизни.

Какие еще трудности испытывает студент и без помощи преподавателей-руководителей не сможет их преодолеть? Речь идет о способности студентов и их возможности выделять конкретные коллективы, научные школы, которые занимаются проблемами творчества. Причем не просто выделять, а анализировать позиции, сравнивать их и находить между ними сходства и различия. Просмотр студенческих работ дает нам право считать, что стоит не только студентам, но и преподавателям, которые предлагают им для исследования проблемы творчества, разобраться в научных школах. В настоящее время заявляют о себе три условно выделенные научные школы (например, Москвы, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону), которые считают, что они занимаются проблемами творчества и имеют право на признание. Поэтому уместно уточнить направленность их работы. В московских научных коллективах можно выделить направления в исследовании творчества детей в различных видах деятельности. Они рассматривают творчество как создание продукта в музыкальной деятельности (Н.А. Ветлугина, О.П. Ра-

дынова и др.), изобразительной (Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова и др.), литературной (Н.С. Карпинская, О.С. Ушакова и др.), театральной (Л.С. Фурмина), игровой (Н.Я. Михайленко), двигательной (А.В. Кенеман, Н.В. Полтавцева, Э.Я. Степаненкова). Центральным понятием при определении творчества ученые считают создание образа (музыкального, литературного, театрального, изобразительного и т. д.).

Анализ работ коллектива факультета дошкольного воспитания РГПУ им. А.И. Герцена дает основание утверждать, что в центре его внимания находится концепция целостного развития личности ребенка как субъекта деятельности (В.И. Логинова, М.В. Крулехт и др.), направленная на решение задач социализации, развитие самостоятельности при освоении мира, умственной, художественной, трудовой деятельности и т. д. (Их взгляды отражены в программе «Детство» и сборнике научных трудов «Воспитываем дошкольников самостоятельными», СПб., 2000.) В коллективе есть педагоги, которые занимаются проблемами творчества, например Н.А. Курочкина, А.Е. Штыкова, О.Н. Сомкова, но творчество ими понимается так же, как создание продукта конкретной деятельности, что близко позициям московских научных коллективов. Здесь больше сходства, чем различия.

Коллектив кафедры дошкольной педагогики Ростовского государственного педагогического университета строит свои исследования на основе концепции культурологического образования детей дошкольного возраста посредством синтеза искусств, направленной на приобщение ребенка к ценностям культуры, осознание мира, себя в мире. Задачи творческого развития детей в исследованиях кафедры, на наш взгляд, вторичны.

Особое внимание привлекает такая проблема: как определять творчество, в каком соотношении оно рассматривается с деятельностью, мышлением, что такое креативность или «творчество»? Во многих студенческих работах прослеживается смешение этих понятий, использование их без осмысления, без аргументации. Например, при рассмотрении работ студентов по изобразительному творчеству становится понятно, что они не знают, как принято правильно определять творчество, что творчество – это не деятельность

(надо изучить работы Я.А. Пономарева, В.Н. Дружинина), креативность и творческое мышление — не одно и то же и т. д. Преподаватели-руководители должны подводить студентов к пониманию, что есть разные аспекты проблемы творчества и знание их формирует целостный взгляд на нее. Без целостного восприятия и осмысления данной проблемы студентам сложно будет построить самостоятельный путь научного исследования.

В теории и практике разрабатываются концепции развития творчества детей. Остановимся на некоторых из них.

1. Концепция эстетического воспитания и развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста, направленная на эстетическое воспитание и формирование творчества путем организации эстетической деятельности детей 2–7 лет средствами разных видов искусства и их интеграции (Т.С. Комарова).

2. Концепция формирования творческой активности детей, направленная на развитие воображения, отдельных качеств личности: быстроты, гибкости, оригинальности, точности (Л.Н. Прохорова). В основе данной концепции лежит девятиэкранная схема системного мышления Г.С. Альгшуллера.

3. Концепция моделирующей деятельности и продуктивного воображения, направленная на становление познавательных и художественных способностей, а также специфических видов деятельности детей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.).

4. Концепция «продвижения», направленная на максимальную реализацию возможностей ребенка в деятельности, на формирование творческих способностей, соответствующих возрастным возможностям и требованиям современного общества (С.Л. Новоселова, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова и др.), за счет обогащения — амплификации (А.В. Запорожец).

5. Концепция «Я — мир», направленная на приобщение ребенка к ценностям культуры, понимание смысла человеческой жизни, осознание себя в этом мире и формирование социально-эстетической творческой активности средствами синтеза искусств (Р.М. Чумичева и др.).

В данных концепциях много позитивного: направленность на ребенка, его интересы и склонности, обоснованность принципов

и выбора средств, методов и приемов формирования творчества. Однако такое средство, как предметный мир, его многоаспектные возможности в творческом развитии детей остаются вне поля зрения авторов концепций. Можно констатировать, что ни в одном из ранее проведенных исследований детского творчества не ставилась задача разработать концепцию формирования творчества у детей в процессе ознакомления с предметным миром.

В многочисленных исследованиях психологов и педагогов (Л.А. Венгер, В.И. Логинова, Л.А. Мишарина, С.Ф. Сударчикова, М.В. Крулехт и др.) предметный мир выступает как объект умственной, трудовой деятельности детей и системности познания мира. Учеными не исследовались отношения ребенка к творцу и продуктам его преобразования, стремление участвовать в изменении предметного мира и проявлять творчество, не раскрывались связи «человек – предмет», «ребенок – предмет». Их взаимосвязь впервые рассмотрена в кандидатской диссертации автора (О.В. Дыбина, 1992).

Анализ широкого круга философской, психолого-педагогической литературы и собственное исследование позволили определить систему научно-педагогических положений:

- о необходимости рассмотрения творчества через онтологию человеческого бытия и антропологическую ориентацию, что расширяет концептуальное понимание творчества, логику его развития и позволяет констатировать, что творчество целесообразно раскрыть как общую способность ребенка в совокупности знаний, умений, действий, желаний и др.;

- о диалектической связи творчества и подражания, что позволяет педагогической практике при формировании творчества опираться не на отдельные условия, а на их целостное образование и взаимодействие;

- о связи творчества, предметного мира и ознакомления с ним, что нашло отражение при разработке структурных компонентов модели;

- о системном и деятельностном подходах к определению содержательных и процессуальных аспектов подготовки специалистов дошкольного воспитания к формированию творчества и т. д.

Данные положения помогли при разработке модели формирования творчества. Она построена с учетом принципов системно-

го подхода и состоит из взаимосвязанных компонентов — блоков: информационного, действенно-мыслительного и блока преобразования. В качестве базы (основы) модели выступает эмоциональный компонент.

Эмоциональный компонент не только входит в структуру каждого из названных блоков модели формирования творчества, но и является условием их построения. Эмоциональный компонент не может рассматриваться автономно, изолированно от блоков модели, особенно если речь идет о творчестве в раннем онтогенезе. Современные психолого-педагогические исследования рассматривают эмоции как своеобразный психологический механизм, при помощи которого осуществляется творческое развитие ребенка (О.М. Дьяченко, S.W. Russ, M.K. Smiht и др.). Чем младше ребенок, чем беднее его опыт творчества, тем большее значение в его развитии принадлежит эмоциям. Эмоциональный компонент является ведущим признаком при ориентации на взрослого, при подражании ему. Подражание возникает в результате особых аффективных отношений ребенка и взрослого. При отсутствии эмоциональных контактов со взрослым не возникает доверия к нему, у ребенка не будет направленности на его опыт. Педагогические возможности данного компонента очевидны: именно он обеспечивает эмоциональное благополучие (что актуально для ребенка), выраженное в удовлетворении потребности в деятельности, общении, информации, а также во взаимоотношениях с окружающим миром, во внутренней защищенности, в выборе различных форм активности и самостоятельности ребенка. Педагогические возможности эмоционального компонента во многом определяются особенностями развития эмоционально-чувственной и мотивационно-потребностной сфер личности дошкольника. Ориентирующая, корректирующая, регулирующая, активизирующая функции эмоционального компонента доминируют в каждом выделенном блоке модели, обуславливая успешность их реализации.

Цель информационного блока состоит в формировании первоначальных знаний и представлений о предметном мире, что является базой для разных видов деятельности (в том числе деятельности творческого характера). Мы исходили из положения психологов

и педагогов о том, что чем больше у ребенка первоначальных представлений и опыта, тем больше возможностей для дальнейшего развития его творческих потенций (Л.С. Выготский, В.И. Логинова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

Важен правильный выбор объектов и содержания информации, которые служат основой творческих проявлений у детей. В данном исследовании показано, что при отборе объектов, т. е. предметов, должны учитываться наглядная и яркая их представленность; возможность показа в развитии, во взаимоотношении с другими объектами; возможность реализации впечатлений от них в поведении и деятельности. При определении содержания знаний о предметном мире считали, что основой творческой активности является структура знаний, включающая элементы противоречивости (противоположные сведения о предмете и их соотносимость), многоплановости (широта сведений о признаках предметов, их проявлении и применении); динамичности (сведения о движении и изменении предмета); лавинообразности (сведения в виде собственных открытий) и др.

Структура информационного блока представлена следующими разделами: предмет как таковой, предмет как результат деятельности взрослого и предмет как продукт творческой мысли. Темы разделов: многообразие предметного мира; человек — создатель и человек — преобразователь предметного мира — органически связаны между собой и создают целостное видение предметного окружения.

Цель действенно-мыслительного блока состоит в том, чтобы обеспечить присвоение детьми средств и способов умственных действий, без которых затруднена деятельность творческого характера (планирование и организация деятельности, восприятие информации, оценка и осмысление результатов своих действий и т. д.). Содержание блока направлено на обучение детей способам анализа, вычленения связей и отношений в системах «человек — предмет», «ребенок — предмет», способам планирования и организации преобразовательной деятельности.

Структура действенно-мыслительного блока представлена внешними материальными и мыслительными действиями, вызывающими те или иные преобразования. В зависимости от направленности их можно разделить на группы: 1) действия для получения

познавательного эффекта (пробующие, обобщающие, исследовательские); 2) действия для достижения определенного практического эффекта; 3) действия для получения творческого эффекта. Существенную роль играет характер рассматриваемых действий. Действия обследовательского характера позволяют получить знания о внешних свойствах предмета. Действия экспериментального характера — выявить скрытые связи объектов действительности, «неясные» знания сделать понятными и осознанными. Действия моделирующего характера помогают осмыслить структуру предметов, связи и отношения в ней. Действия алгоритмического характера — выстроить последовательность операций с предметами. Каждое из названных действий выступает в разработанной модели в качестве факторов, регулирующих деятельность творческого характера и направляющих ее к получению определенного продукта (знаний, мыслей, выводов, преобразований).

Цель блока преобразования состоит в том, чтобы развить у детей стремление к творческому преобразованию предметов, их совершенствованию с помощью разных способов преобразования (предвосхищения, прогнозирования, изменения по аналогии, воссоздания, соединения) и изменить позицию, что и они могут быть созидателями и преобразователями, проявлять творчество. Истоки преобразований предметов лежат в умении детей в условиях деятельности управлять предметом: замещать предмет, изменять его функцию, видеть предметы в их движении, прогнозировать их изменения, искать варианты совершенствования. Продуктом преобразовательной деятельности является преобразованный предмет, имеющий новизну для данного ребенка с точки зрения индивидуального опыта.

Структура блока преобразования представлена видами преобразования (эстетическим и функциональным) и степенью преобразования (внесением отдельных элементов, группы элементов, осмысленных изменений и «изобретений»).

Итак, в настоящем исследовании нами установлено следующее:

- творчество выступает как интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру;
- основа творчества — особая структура знаний, мыслительных действий и преобразований;

- средством формирования творчества становится предметный мир как совокупность предметов, их свойств, связей и отношений;
- творчество как интегральное качество ребенка реализуется в деятельности (игровой, преобразовательной и т. д.);
- оптимальное соотношение между творческими проявлениями, детерминированными действиями взрослого и обусловленными собственной активностью дошкольника, обеспечивает присвоение опыта творчества;
- присвоение опыта творчества взрослого ребенком происходит через подражание на чувственном, интеллектуальном и мотивационно-личностном уровнях;
- соответствие творческого «поля» (развивающей среды) особенностям становления творческой позиции ребенка способствует реализации деятельностного подхода к ознакомлению детей с предметным миром.

Модель, которую мы предлагаем, универсальна и при формировании словесного, музыкального, изобразительного, двигательного творчества детей дошкольного возраста, а также творчества студентов.

ТЕСТЫ

1. Назовите ученых – исследователей творчества детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности.

- а) Н.А. Ветлугина, Н.А. Метлов, О.П. Радынова, Е.А. Дубровская и др.
- б) Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Р.М. Чумичева и др.

(Ответ: а)

2. Назовите ученых – исследователей творчества детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

- а) Н.А. Ветлугина, Н.А. Метлов, О.П. Радынова, Е.А. Дубровская и др.
- б) Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.Б. Халезова, Р.М. Чумичева и др.

(Ответ: б)

3. Назовите ученых – исследователей творчества детей дошкольного возраста в литературной деятельности.

- а) Н.А. Ветлугина, Н.А. Метлов, О.П. Радынова, Е.А. Дубровская и др.
- б) Н.С. Карпинская, Л.А. Пеньевская, О.С. Ушакова и др.

(Ответ: б)

4. Назовите ученых – исследователей творчества детей дошкольного возраста в театральной деятельности.

- а) Л.С. Фурмина и др.
- б) Н.Я. Михайленко и др.

(Ответ: а)

5. Назовите ученых – исследователей творчества детей дошкольного возраста в игровой деятельности.

- а) Л.С. Фурмина и др.
- б) Н.Я. Михайленко и др.

(Ответ: б)

6. Назовите автора – исследователя творчества детей дошкольного возраста в предметно-практической деятельности.

- а) Л.С. Фурмина и др.
- б) О.В. Дыбина и др.

(Ответ: б)

7. В многочисленных исследованиях психологов и педагогов (Л.А. Венгер, В.И. Логинова, Л.А. Мишарина, С.Ф. Сударчикова, М.В. Крулехт и др.) предметный мир выступает

- а) как объект умственной, трудовой деятельности детей и системности познания мира
- б) как объект формирования отношения к творцу и продуктам его преобразования, стремление участвовать в изменении предметного мира и проявлять творчество

(Ответ: а)

8. В работах исследователей (С.А. Козлова, О.В. Дыбина) предметный мир выступает

- а) как объект умственной, трудовой деятельности детей и системности познания мира
- б) как объект формирования отношения к творцу и продуктам его преобразования, стремление участвовать в изменении предметного мира и проявлять творчество

(Ответ: б)

9. Назовите положения концепции формирования творчества (автор О.В. Дыбина).

- а) творчество как интегральное качество личности ребенка; предметного мира как совокупности предметов, их свойств, связей и отношений, обладающих информационной, эмоциогенной и регуляторной силой; позиции ребенка как активного участника взаимодействия в системах «взрослый – предмет», «ребенок – взрослый», «ребенок – предмет»; преобразовательной деятельности как результата присвоения ребенком предметного мира и опыта взрослого и реализация собственного опыта; возраста как фактора, влияющего на рост эмоционально-оценочного восприятия и осмысления предметного мира, овладения способами действий и стремления к творческому преобразованию
- б) направленность на ребенка, его интересы и склонности, обоснованность принципов и выбора средств, методов и приемов формирования творчества

(Ответ: а)

10. Какие особенности восприятия и осмысления предметного мира детьми дошкольного возраста выделены в исследовании О.В. Дыбиной?

- а) предпочтение одних признаков другим, готовность к пониманию ретроспективы и перспективы предметов, к изменению предметов в специфической для ребенка форме и др.
- б) подражательность, эмоциональная восприимчивость, образность мышления и др.

(Ответ: а)

11. Назовите психолого-педагогические условия формирования творчества детей дошкольного возраста.

- а) наличие образца-ориентира как носителя творческих характеристик, обогащение опыта детей знаниями и представлениями о многообразии предметного мира, развитие у детей стремлений к творческому преобразованию предметного мира, творческий подход воспитателя к ознакомлению детей с предметным миром, его преобразованием и, следовательно, к формированию творчества; создание творческого «поля» (развивающей среды) для косвенного стимулирования действий детей; индивидуально-дифференцированный подход к ознакомлению детей с предметным миром, его преобразованием и, следовательно, к формированию творчества
- б) организация предметно-развивающей среды, быта; приобщение детей к искусству; организация художественной деятельности; индивидуально-дифференцированный подход к воспитанию детей и т. д.

(Ответ: а)

12. Каковы теоретические основы подхода к формированию творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром (автор О.В. Дыбина)?

- а) творчество рассматривается как интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру; основа творчества – особая структура знаний, мыслительных действий и преобразований; средством формирования творчества становится предметный мир как совокупность предметов, их свойств, связей и отношений; творчество как интегральное качество ребенка реализуется

в деятельности (игровой, преобразовательной и т. д.); оптимальное соотношение между творческими проявлениями, детерминированными действиями взрослого и обусловленными собственной активностью дошкольника, обеспечивает присвоение опыта творчества; присвоение опыта творчества взрослого ребенком происходит через подражание на чувственном, интеллектуальном и мотивационно-личностном уровнях; соответствие творческого «поля» (развивающей среды) особенностям становления творческой позиции ребенка способствует реализации деятельностного подхода к ознакомлению детей с предметным миром

- б) творчество рассматривается как процесс создания нового
(*Ответ: а*)

13. Преобразовательная деятельность (по материалам О.В. Дыбиной) – это

- а) предметно-практическая деятельность творческого характера
б) процесс создания предметов

(*Ответ: а*)

14. При отборе содержания деятельности творческого характера взрослого необходимо учитывать (по материалам О.В. Дыбиной)

- а) преобразующий характер деятельности; возможные способы переноса содержания творческого опыта взрослых в деятельность детей; возможность показать детям творческое отношение к любому делу: заинтересованность, умелость, профессионализм, выдумку, самостоятельность; представленность продуктов творчества взрослого, отражающих творческую сторону его личности в близком окружении дошкольников
б) направленность на ребенка, его интересы и склонности, обоснованность принципов и выбора средств, методов и приемов формирования творчества

(*Ответ: а*)

15. В качестве ведущей идеи в работах Т.С. Комаровой выдвигается следующее положение

- а) творчество взаимосвязано с «ручной умелостью». Создание высококачественного продукта творчества связано с высоким уровнем умений. На высшем уровне развития умений наблюдается макси-

мальное сближение воображаемого образца с полученным воплощением. И наоборот, чем ниже умения, тем больше может быть разрыв между воображаемым и воплощаемым

- б) наличие специальных способностей и творческих проявлений еще не обеспечивает успех творчества. Во многих случаях успешность зависит от общих свойств личности: быстроты и адекватности решения заданий, легкости и свободы ориентирования в новых ситуациях при выполнении неожиданных заданий и т. д.

(*Ответ:* а)

16. Под творчеством Т.С. Комарова понимает

- а) и сам процесс создания образов сказок, рассказов, игр-драматизаций (например, в рисовании и других видах деятельности), поиски способов и путей решения задачи (изобразительной, музыкальной, игровой и т. д.) на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности. Из предлагаемого понимания детского творчества становится очевидным, что для его развития необходимы разнообразные представления об окружающей действительности (предметах и явлениях), природе, искусстве, а также умения, навыки и способы деятельности

- б) интегральное качество личности ребенка дошкольного возраста, представленное через совокупность его характеристик (наличие знаний и представлений, способов действий, стремлений к преобразованию предмета и др.), которое реализуется в преобразовательной деятельности

(*Ответ:* а)

17. Центральным понятием творчества во многих педагогических исследованиях (Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, О.С. Ушакова и др.) является

- а) образ (музыкальный, изобразительный, литературный и т. д.), т. е. воплощение наиболее типичных, наблюдаемых в жизни явлений в чувственно-наглядной форме, преобразованной переживаниями автора

- б) интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру

(*Ответ:* а)

18. Центральным понятием творчества в исследовании О.В. Дыбиной является

а) образ (музыкальный, изобразительный, литературный и т. д.), т. е. воплощение наиболее типичных, наблюдаемых в жизни явлений в чувственно-наглядной форме, преобразованной переживаниями автора

б) интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру

(Ответ: б)

19. Исследователи считают, что создание образа непосредственно связано

а) с развитием эмоционально-эстетического отношения к действительности, воображением, овладением способами деятельности и осознанным и произвольным их применением. Благодаря эмоциональной выразительности художественный образ в любом виде искусства достигает огромного воздействия на человека

б) с наличием специальных способностей и творческих проявлений

(Ответ: а)

20. Отправными точками в работах психологов по творчеству стали концептуальные положения

а) о воображении как самостоятельном психическом процессе и его месте в творчестве (Л.С. Выготский); о «действии восприятия» (А.В. Запорожец); о способностях и раннем включении детей в процесс творчества, который доступен дошкольникам и отвечает их интересам и потребностям (Б.М. Теплов); о возможности экспериментального исследования способностей (А.Н. Леонтьев)

б) о наличии специальных способностей и творческих проявлений

(Ответ: а)

21. Художественный образ рассматривается учеными

а) как важнейшее средство познания мира, синтетическая форма отражения и выражения чувств, мыслей, стремлений людей

б) как адекватное отношение ребенка к социальной действительности

(Ответ: а)

22. Ознакомить детей с предметным миром (по материалам О.В. Дыбиной)

а) значит направить восприятие, мышление, действия, желания детей на предмет с целью его изучения (т. е. овладеть сведениями о предмете), освоения (т. е. вполне овладеть предметом, научившись пользоваться им), присвоения (т. е. сделать его своим), потребления (удовлетворить им свои потребности) и преобразования (изменить предмет)

б) значит адаптироваться к миру; принять мир как данность

(Ответ: а)

23. Под творчеством О.В. Дыбина понимает

а) и сам процесс создания образов сказок, рассказов, игр-драматизаций (например, в рисовании и других видах деятельности), поиски способов и путей решения задачи (изобразительной, музыкальной, игровой и т. д.) на основе ранее усвоенных общих способов той или иной деятельности. Из предлагаемого понимания детского творчества становится очевидным, что для его развития необходимы разнообразные представления об окружающей действительности (предметах и явлениях), природе, искусстве, а также умения, навыки и способы деятельности

б) интегральное качество личности ребенка дошкольного возраста, представленное через совокупность его характеристик (наличие знаний и представлений, способов действий, стремлений к преобразованию предмета и др.), которое реализуется в преобразовательной деятельности

(Ответ: б)

24. В исследовании О.В. Дыбиной определены следующие возрастные особенности познания детьми предметного мира

а) познание детьми младшего возраста имеет констатирующий характер, детьми среднего дошкольного возраста – дифференцированный характер и детьми старшего – преобразовательный характер

б) наличие знаний и представлений, способов действий, стремлений к преобразованию предмета и др.

(Ответ: а)

25. В чем состоит механизм преобразовательной деятельности?

- а) неудовлетворенность потребности в предмете требует его изменения в специфической для ребенка форме для удовлетворения потребности
- б) изменение предметного мира, его характеристик

(Ответ: а)

Библиографический список

1. Агафонов, А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А.Ю. Агафонов. — Самара : Бахрах, 2000. — 336 с.
2. Александров, А.Д. Творческая сущность человека / А.Д. Александров // Человек в зеркале наук. — СПб., 1993.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б.Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980.
4. Бажутина, Т.О. Происхождение человека: концепция переходных состояний развития / Т.О. Бажутина. — Новосибирск : Наука, 1993. — 156 с.
5. Батищев, Г.С. Познание творчества / Г.С. Батищев // Природа. — 1986. — № 6. — С. 57–59.
6. Боброва, Е.Ю. Основы исторической психологии / Е.Ю. Боброва. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1997. — 236 с.
7. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин ; сост. С.Г. Бочаров. — 2-е изд. — М. : Искусство, 1966. — 445 с.
8. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. — М. : Правда, 1989. — 607 с.
9. Бодрийяр, Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр. — М. : Рудомино, 1995. — 173 с.
10. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. — М. : Педагогика, 1972. — С. 7–45.
11. Бонхеффер, Д. Соппротивление и покорность / Д. Бонхеффер. — М. : Прогресс, 1994. — 344 с.
12. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. — М. : Лабиринт, 1998. — 336 с.
13. Велш, В. Наша постсовременная современность / В. Велш // Общественные науки за рубежом. Серия 3 «Философия и социология». — 1988. — № 4. — С. 83–88.
14. Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. — М. : Прогресс, 1987. — 336 с.
15. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. — М. : Просвещение, 1967. — 415 с.

16. Весна, Е.Б. Развитие взаимоотношений с миром взрослых как определяющее условие личностного становления подростка : автореферат дис. ... канд. психол. наук / Е.Б. Весна. — М., 1991. — 26 с.
17. Гелен, А. О систематике антропологии / А. Гелен // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 152–201.
18. Горбатенко, Т.И. Особенности подражания детей дошкольного возраста : автореферат дис. ... канд. психол. наук / Т.И. Горбатенко. — М., 1955. — 16 с.
19. Де Боно, Э. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 256 с.
20. Де Боно, Э. Латеральное мышление / Э. де Боно. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 320 с.
21. Демидов, Д.Б. Феномены человеческого бытия / Д.Б. Демидов. — Минск : Экономпресс, 1999. — 180 с.
22. О'Коннор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор. — Челябинск : Версия, 1997. — 256 с.
23. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. — 1992. — № 1–2. — С. 22–32.
24. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999. — 368 с. (Серия «Мастера психологии»).
25. Дыбина, О.В. Творчество — сущностная характеристика человеческого бытия : монография / О.В. Дыбина. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 96 с.
26. Дыбина, О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей : монография / О.В. Дыбина. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 160 с.
27. Дыбина, О.В. Игровая технология ознакомления детей с предметным миром : практико-ориентированная монография / О.В. Дыбина. — 2-е изд. — М. : Педагогическое общество России, 2008. — 128 с.
28. Дыбина, О.В. Генезис исследования проблемы творчества / О.В. Дыбина // Известия Российского государственного пе-

- дагогического университета им. А.И. Герцена. — СПб., 2010. — № 120. — С. 327–334.
29. Дыбина, О.В. Творчество в раннем онтогенезе / О.В. Дыбина. — LambertAcademicPublishing, 2012. — 284 с.
30. Дыбина, О.В. Вещный мир как средство развития творчества детей / О.В. Дыбина // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 2. — С. 157–159.
31. Дыбина, О.В. Культурное основание бытия в онтогенезе / О.В. Дыбина // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 7. — С. 157–169.
32. Запорожец, А.В. Психология действия / А.В. Запорожец. — М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 736 с.
33. Ильин, И.П. Постмодернизм от истока до конца столетия: эволюция научного мифа / И.П. Ильин. — М. : Интрада, 1988. — 255 с.
34. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта : [пер. с нем.] / Ф. Кликс ; общ. ред. Б.М. Величковского. — М. : Прогресс, 1983. — С. 88–89, 301.
35. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду: обучение и творчество / Т.С. Комарова. — М. : Педагогика, 1990. — 142 с.
36. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью / С.А. Козлова. — М. : Академия, 1998. — 160 с.
37. Котырло, В.К. Пути изучения у дошкольников эмоционального отношения к другим людям / В.К. Котырло // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. — М. : Педагогика, 1987. — С. 8–21.
38. Козловски, П. Культура постмодерна: общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски. — М. : Республика, 1997. — 240 с.
39. Клакхон, К. Зеркало для человека. Введение в антропологию / К. Клакхон. — СПб. : Евразия, 1998. — 352 с.
40. Конев, В.А. Философия культуры и парадигмы философского мышления / В.А. Конев // ФН. — 1991. — № 6. — С. 16–29.

41. Конев, В.А. Человек в мире культуры / В.А. Конев. — Самара, 1996. — 95 с.
42. Коул, М. Культура и мышление / М. Коул, С. Скрибнер. — М. : Прогресс, 1997. — 261 с.
43. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. — М. : Прогресс-Энциклопедия, 1994. — 576 с.
44. Крулехт, М.В. Дошкольник и рукотворный мир / М.В. Крулехт. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. — 160 с.
45. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. — СПб. : Алетейя, 1998. — 160 с.
46. Лоренц, К. Обратная сторона зеркала / К. Лоренц. — М. : Республика, 1998. — 393 с.
47. Ломов, Б.Ф. Образ в системе психической регуляции деятельности / Б.Ф. Ломов [и др.]. — М., 1986.
48. Лихачев, Д.С. Русская культура / Д.С. Лихачев. — М. : Искусство, 2000. — С. 100—110.
49. Любутин, К.Н. Человек в философском измерении (из истории проблем) / К.Н. Любутин. — Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. — 132 с.
50. Марков, Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б.В. Марков. — СПб. : Лань, 1997. — 384 с.
51. Маркс, К. Фейербах. Противоположность материалистического и идеалистических воззрений (Новая публикация первой главы «Немецкой идеологии») / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М. : Политиздат, 1966. — 152 с.
52. Маркс, К. Критика политической экономии (1857). Т. 46. Ч. 1.
53. Маркс, К. Капитал. Том третий (1865). Т. 25. Ч. 2.
54. Менегетти, А. Клиническая онтопсихология / А. Менегетти. — М. : Слав. асс. онтопсихологии, 1997. — 320 с.
55. Моруа, А. Литературные портреты / А. Моруа. — М. : Прогресс, 1971. — 454 с.
56. Межелайтис, Э. Контрапункт / Э. Межелайтис. — М. : Известия, 1972. — С. 385.
57. Мухина, В.С. Идентификация и отчуждение в социальном развитии / В.С. Мухина // Педагогические аспекты социальной психо-

- логии: тезисы республиканской научно-практической конференции. — Минск, 1978.
58. Мухина, В.С. К проблеме социального развития ребенка / В.С. Мухина // Психологический журнал. — 1980. — Т. 1. — № 5. — С. 43–53.
59. Никитин, В.Н. Психология телесного сознания / В.Н. Никитин. — М. : Алетейя, 1999. — 488 с.
60. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. — М. : Изд-во МГИК, 1994. — 214 с.
61. Мейли, Р. Структура личности / Р. Мейли // Экспериментальная психология, выпуск 5 / ред. П. Фресс и Ж. Пиаже. — М. : Прогресс, 1957. — С. 196–283.
62. Плеснер, Х. Ступени органического и человек / Х. Плеснер // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 96–151.
63. Поликарпов, В.С. Феномен человека — вчера и завтра / В.С. Поликарпов, В.А. Поликарпова. — Ростов-н/Д : Феникс, 1996. — 576 с.
64. Психоанализ и науки о человеке: по материалам российско-французской конференции «Психоанализ и науки о человеке» (30 марта — 3 апреля 1992). — М. : Прогресс-Культура, 1996. — 416 с.
65. Поддяков, Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н.Н. Поддяков // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 16–19.
66. Поддяков, Н.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н.Н. Поддяков, А.Н. Поддяков. — Н. Новгород, 1999.
67. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 164–168.
68. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
69. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 720 с. (Сер. «Мастера психологии»).
70. Руднев, В.П. Словарь культуры XX века / В.П. Руднев. — М. : Аграф, 1997. — 384 с.

71. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
72. Саймон, Г. Науки об искусственном / Г. Саймон. — М. : Мир, 1972. — 147 с.
73. Самохвалов, В.П. Психический мир будущего / В.П. Самохвалов. — Симферополь : Кит, 1998. — 400 с.
74. Селье, Г. На уровне целого организма / Г. Селье. — М. : Наука, 1972. — 122 с.
75. Смирнов, С.А. Опыты по философской антропологии (Человек в пространстве культуры) / С.А. Смирнов. — Новосибирск : Офсет, 1996. — 184 с.
76. Современная западная философия : словарь / сост. В.С. Малахов, В.П. Филатов. — 2-е изд. — М. : Тон-Остожье, 1998. — 544 с.
77. Таранов, П.С. Секреты человеческой природы / П.С. Таранов. — Донецк : Сталкер, 1999. — 480 с.
78. Тоффлер, Э. Третья волна / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 1999. — 784 с.
79. Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. — СПб., 1892. — С. 74.
80. Гуревич, П.С. Феномен человека: антология / П.С. Гуревич. — М. : Высшая школа, 1993. — 349 с.
81. Феофраст. Характеры / Феофраст. — М. : Ладомир, 1993. — 123 с.
82. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 357–403.
83. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1980. — 368 с.
84. Хейзинга, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. — М. : Прогресс, 1992. — 464 с.
85. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. — М. : Мысль, 1989. — 174 с.
86. Шеллер, М. Избранные произведения / М. Шеллер. — М. : Гнозис, 1994. — 490 с.
87. Шаронов, В.В. Основы социальной антропологии / В.В. Шаронов. — СПб. : Лань, 1997. — 192 с.
88. Шкуратов, В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. — 2-е изд. — М. : Смысл, 1997. — 505 с.

89. Шаповаленко, И.В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Шаповаленко. — М., 1988. — 18 с.
90. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.Д. Кошелевой. — М. : Просвещение, 1985. — 176 с.
91. Это человек : антология / сост., вступ. ст. П.С. Гуревича. — М. : Высшая школа, 1995. — 320 с.
92. Ярошевский, М.Г. Наука о поведении: русский путь / М.Г. Ярошевский. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : Модэк, 1996. — 380 с.
93. Bottrill P. Reseach Note: Children Thinking and Learning through Design Activity at Age Six // Early Child Development and Care. — 1996. — Vol. 121. — P. 147-163.
94. Chapman S.S. Intjducing Youg Children to Real Problems of Today and Tomorrow // Eified Child Today (GCT). — 1991. Vol. 14. — № 2 — P. 14-18.
95. Russ S.W. Development of Creative Processes in Children //New Directions for Child Development. — 1996. — N 72. — P. 31-42.
96. Kellogg Z.A., Kellogg W.N. The ape and the child N.Y., 1967.