

Культурно-исторический подход к проблематике творчества

Д.Б. Богоявленская

доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ,
зав. лабораторией Психологического института РАО

История исследования проблемы творчества на сегодняшний день описала кривую, соответствующую методологическим представлениям Л.С. Выготского. Его идея, что психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы, делает очевидной закономерность в понимании творческих способностей, да и одаренности, которая складывалась исторически на протяжении XIX—XX в.

Ключевые слова: методология, поэлементный подход, единица анализа, творческие способности, личность, мотивация, мировоззрение.

Жизнь парадигмы определяется ее фундаментальностью: тем, насколько она глубоко, на всеобщем уровне интерпретирует новый пласт невидимой (неосознаваемой) ранее реальности.

Скоро век, как в науку вторглась система взглядов Льва Семеновича Выготского, однако она не только не устаревает, но обнаруживает возросшую актуальность, оказываясь важнейшим средством решения назревающих социально значимых проблем.

В своей работе «Проблема развития в структурной психологии» Л.С. Выготский указывает на самую уязвимую сторону проблемы развития, характерную для изучения разных областей психики, — исследуемое явление «возникает не в развитии, а дано с самого начала» [2, с. 267].

В этом плане ситуация в психологии творчества оказалась типичной. Утверждения, что все дети изначально одарены, а затем под влиянием школьного обучения теряют свою креативность, что творчество как родовая черта присуща всем маленьким детям, выражают не просто и не только гуманистическую позицию, а находят свое отражение в фундаментальных, достаточно профессиональных исследованиях. Не желая отвергать оптимизм этой позиции, замечаю лишь, что потенциально, как данная человеку возможность, творчество возможно для всех. Но для этого надо «потрудиться». Творческие способности генетически заложены лишь как задатки их отдельных компонентов; вся структура, обеспечивающая их становление, складывается в процессе развития.

Перефразируя Выготского, можно поставить проблему так: допуская наличие творческих способностей как изначальный феномен, существующий до самого процесса развития, мы не только чрезвычайно облегчаем, но буквально снимаем (отрицаем) необходимость решения труднейшей задачи, — **объяснить их происхождение и возникновение.**

Всеобщность отмеченного выше «заблуждения» можно объяснить тем, что специалистами в области возрастной психологии процесс психического развития ребенка, овладение им миром рассматриваются как проявление его творчества. Простым примером может служить словотворчество детей: домашняя дверь, дай курьенчик (куриный бульон), капка (окно, за которым идет дождь) и т. д.

Конкретный шаг в понимании не просто определенной специфики детской креативности, а ее некоторого несоответствия данному понятию сделан в диссертационном исследовании М. Фидельман под руководством В.С. Юркевич. Под влиянием полученных фактов авторы пришли к заключению, что природа детской — «наивной» и взрослой — «культурной» креативности различна. Однако четкого раскрытия их природы не дано и в основу положен принцип наличия «стереотипов»: их отсутствие в дошкольном возрасте и преодоление во взрослом. «Это другая по механизму создания креативность, чем у взрослого человека, так как она не предполагает *преодоления стереотипов*, а представляет собой лишь **естественное** (выделено мною. — Д.Б.) поведение ребенка на фоне их *отсутствия* [8, с. 136]. И далее еще ярче пишет Юркевич: «Его креативность есть естественное состояние его развития. Ребенок играет не только с игрушками, он играет словами, ситуациями, событиями, он играет со всем миром. Если маленький ребенок ничего не придумывает, если его творчество не изливается из него мощным и ярким потоком, тогда надо бить тревогу и думать, что такое произошло с ребенком, здоров ли он» [там же]. Итак, по мнению ведущего специалиста, творчество — это естественное состояние здорового ребенка, с одной стороны. С другой стороны, он что-то придумывает. Но разве процесс придумывания не является формой проигрывания как средством овладения действительностью? Авторы наткнулись на противоречие, но си-

ла традиции не позволила им разубить «гордиев узел». Мне представляется, что нельзя форму жизнедеятельности ребенка отождествлять с высшим, «ставшим» феноменом человеческого духа.

В качестве комментария и некоторого разъяснения мне хотелось бы отнестись к пониманию творчества как нестандартного мышления. Пойдем от противоположного. Что такое стандартное, стереотипное мышление? Это действие по образцу, имеющемуся алгоритму. Но действие по образцу, стереотипу означает как раз отсутствие мышления. Поэтому нестандартное мышление — это его наличие. Однако сведение творчества только к продуктивному мышлению возвращает нас в полемичный [3, с. 136] подход и ограничивает наше понимание творчества лишь низшими, неразвитыми его формами. Может быть, поэтому легче проводить аналогию этих форм творчества с предпосылками продуктивного мышления в рамках воображения и элементами его становления в детском возрасте.

Что дает нам основание для предлагаемой ревизии взглядов на детское творчество? Я считаю, что существующее представление достаточно аморфно в силу подчас чисто интуитивного понимания творчества. Что же может выступить в качестве надежного, теоретически обоснованного понятия творчества? Ответ на этот вопрос возможен лишь на основе выдвинутого Выготским методологического требования: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [2, с. 12]. Сформулированное в начале прошлого века, это положение не только не потеряло своей актуальности, но все еще находится в «зоне ближайшего развития» психологии. Выход в эту зону достигается каждый раз ценой кризиса в изучении проблемы и при условии достаточной зрелости и исчерпанности назревшего конфликта (о чем косвенно говорят попытки его обойти).

Трудность вычленения единиц анализа приводит подчас к утверждению, что их вовсе и нет, и не нужны они. Однако в отечественной психологии пример такой работы был дан давно Д.Б. Элькониным. Он говорил: «Предметное человеческое действие двулико. Оно содержит в себе смысл человеческий и операциональную сторону. Если Вы выпустите смысл, то оно перестанет быть действием, но если Вы из него выкинете операционально-техническую сторону, то от него ничего не останется... Таким образом, внутри единицы человеческого поведения, а единицей человеческого поведения является целенаправленное сознательное действие, находятся эти две стороны. И их нужно видеть как две стороны, а не как различные и никак не связанные между собой сферы мира» [7, с. 106].

Вместе с тем выделение единицы анализа возможно лишь при рассмотрении высших форм творчества, поскольку анализ именно развитых форм творчества осуществим при целостном, а не частичном описании процесса. Обойтись частичным (одной из его сторон, как правило, инструментальной)

описанием можно было лишь пока изучались его низшие формы (на уровне решения проблемных ситуаций, т.е. продуктивного мышления).

Действительно, типичным в оценке детского творчества обычно является его отождествление с развитием мышления. Однако «на пути отождествления целого с элементами проблема не решается, а просто обходится» [2, с. 12]. История психологии творчества доказала справедливость этого положения. Именно поэтому в 50-е гг. прошлого столетия назрело и оформилось стремление выделить некоторую специфическую способность к творчеству, не сводящуюся только к интеллекту. Свое последовательное воплощение указанная выше тенденция нашла в методологическом подходе Дж. Гилфорда [9]. При этом понимание природы творческих способностей от прямого отождествления с интеллектом перешло к прямому их противопоставлению. Согласно новому подходу творческие способности существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию (факторы дивергентного мышления).

Проведенное Гилфордом выделение коэффициента креативности «Сг», отличного от «IQ» — показателя интеллекта — иллюстрирует тенденцию, которая характерна именно для поэлементного анализа и заключается в колебании от полного отождествления к «столь же метафизическому, столь же абсолютному разрыву и разъединению». А затем начинается установление между ними «чисто внешней механической зависимости как между двумя различными процессами» [3, с. 21], что демонстрируют многочисленные сопоставительные исследования креативности и интеллекта на протяжении второй половины XX в., определившие деление на академическую, интеллектуальную и творческую одаренность.

В рамках поставленной проблемы чрезвычайно важно удостовериться в том, творческие ли способности выявляют тесты креативности? Поскольку общий показатель креативности «Сг» складывается из основных четырех критериев: беглости, гибкости, разработанности и оригинальности [9], то задача сводится к определению содержания, которое стоит за ними.

Данные наших исследований подтверждают вывод В.Н. Дружинина о том, что показатели беглости и гибкости входят в фактор интеллекта, а не креативности [4]. Поэтому естественно, что с каждым годом дошкольник показывает лучшие результаты по уровню умственного развития, что отражает процесс его психического развития. Показатели по этим критериям в серии наших исследований растут и в школьные годы, хотя общий показатель снижается, но за счет других критериев.

Показатель разработанности перестал учитываться в лаборатории В.Н. Дружинина, поскольку множество фактов свидетельствует о влиянии на него рисуночного опыта ребенка. Этот показатель растет в дошкольном и младшем школьном возрастах, отражая жизненный опыт ребенка, до того периода, когда подростку становятся более интересны обобщенные идеи.

И, наконец, критерий оригинальности наиболее характерен для креативности, поскольку даже ее определение обычно дается через способность к порождению необычных, нестандартных мыслей. Однако высокие баллы по тестам Торренса, требующим ответов, выходящих за рамки общепринятых, т. е. выделенных не на основании их существенных свойств, **совпадают с возрастными особенностями дошкольников**. У этих детей еще не сформированы базисные свойства продуктивного мышления, в частности умение выделять и классифицировать по существенному признаку. Этот момент был подвергнут экспериментальному исследованию в диссертационной работе В.А. Корнеевой. Ею была разработана методика обучения детей начиная со старшего дошкольного возраста выделению различных признаков предметов. Статистически достоверна корреляция между высокими показателями по критерию оригинальности у дошкольников и отсутствием у них операций выделения существенных признаков предметов. Таким образом, высокие показатели по креативности в этом возрасте свидетельствуют о том, что данный ребенок в своем развитии еще далек как от нормы, так и тем более от творчества.

Выдвигая оригинальность как «один из самых важных аспектов креативности», Гилфорд точно определял оригинальную идею только «в отношении к каждому из предложенных методов измерения оригинальности» (понимая под методами различные виды тестов. — Д.Б.) [9, с. 362]. В статье 1952 г., описывающей первые данные по выделению фактора оригинальности, Гилфорд признается: «Мы рассматривали оригинальность как необычность, отдаленность, смышленность. Чувствовалось, что эти три определения включают значимые аспекты того, что обычно обозначается термином оригинальности» [9, с. 363]. Определением истинной оригинальности как создания принципиально нового продукта он воспользоваться не мог. Если, по его собственному мнению, оценивать продукцию ученого следует именно по этому критерию, то в тестировании это невозможно, так как признак должен быть представлен континуально. Наличие методов не позволяли Гилфорду взять оригинальность в том качественном виде, как она проявляется в реальном творчестве, поэтому на вооружение был принят эрзац: «Мы дали этому фактору **условное** название — оригинальность» [9, с. 369].

Он честно указывает на относительность, определенную условность данного фактора (по тому, как он измеряется) как критерия креативности. А говоря о показателях необычности и далеких ассоциаций, он не случайно дает ссылку на Харгривса. Следует отметить, что хотя принято связывать исследования креативности с Дж. Гилфордом, фактически он лишь эмпирически продолжил существовавшую до него традицию, основателем которой был Ч. Спирмен. Решая проблему измерения интеллекта и выделив его количественные и качественные параметры, Ч. Спирмен в 20-х гг. XX в. переходит к исследованию творческого мышления. В связи с этим он поручил своему аспи-

ранту Г. Харгривсу разработать критерии оценки как количественной, так и качественной продуктивности креативности. Естественно, что количественная сторона поддается оценке, которая легко реализуется через показатели беглости. Но как посчитать качество? Для современного психолога это, несомненно, архисложная проблема. Однако Г. Харгривс воспользовался тем, что уже было наработано: коэффициентами «банальности», предложенными в начале XX в. тестологами, и применил оценку качества по принципу «от обратного». Сами же коэффициенты банальности прямо восходят к работам Т. Цигена, одного из виднейших ассоционистов, разработавшего раздел суждений в курсе логики. Будучи уверенным, что суждение — это обычная ассоциация, Т. Циген решает вопрос об истинности суждения, утверждая, что это должна быть ближайшая ассоциация. Истина известна всем и, следовательно, это банальность. Таким образом, чем дальше мы отходим от истинности, чем более далекая ассоциация возникает, тем в большей мере она отстоит от банальности и оценивается выше как необычная, нестандартная [1]. Таковы истоки основного критерия креативности и подлинное содержание наиболее характерного для креативности критерия — оригинальности — и объяснение того, почему ее определение обычно дается через способность к порождению необычных, нестандартных мыслей. Применение этого критерия в данной интерпретации возвращает нас в XIX век.

Гилфорд часто повторял, что у него не было амбиций в разработке общепсихологической теории. Приглашение в 1955 г. на Конгресс в Париж стимулировало эту работу, и он систематизировал открытые к тому времени 40 факторов. При возникшей необходимости группировки факторов гибкости и оригинальности в качестве единого критерия выступил принцип множественности ответов. Поэтому объединение Гилфордом названных факторов в группу дивергентного мышления представляется логичным. На конференции в Париже Гилфорд впервые представил факторы продуцирования (один вид ответов, например, как дать названия классов) и дивергентного мышления (много ответов в различных направлениях, как дать названия членов класса), основанные на различиях тестов. Причем факторы дивергентного мышления не нашли еще места в табличной системе.

Вместе с тем схема этого принципа лишь **по форме** совпадает со схемой дивергенции как механизма эволюционного развития. Но именно с легкой руки Дж. Гилфорда примененный им термин, не совпадающий с исходным понятием «дивергентность» (вместо бифуркации здесь действует механизм далеких ассоциаций), стал синонимом креативного мышления.

Однако критерии оценки креативности не адекватны самому явлению — творческим способностям. В тестах, использованных Гилфордом, дивергентности в строгом смысле слова просто нет. Если вас спрашивают, какие предметы относятся к белым, мягким и съедобным, то описан класс, детерминирующий «сканирование памятью» всех предметов, вхо-

дящих в этот класс (поскольку для перечня мягких, белых и съедобных предметов ничего более не требуется). Здесь нет ни порождения, ни расхождения и нет того процесса, который приводит к бифуркации (взрыву в результате накопления критической массы стихийных изменений ранее единого основания, что приводит к его дифференциации по линиям, которые невозможно прогнозировать).

Это подтверждает и известный пример семантической оригинальности, который Гилфорд приводит в своей книге (напомню, речь идет о студенте, который должен был с помощью барометра определить высоту здания, но который то опускал его на веревке и далее измерял ее длину, то мерил по часам время падения барометра, то сравнивал длину тени от здания и барометра, и просто решил задать этот вопрос управляющему). Этот пример показывает, что дивергентное мышление не продвигает нас в познании. Напротив, мы даже теряем то знание, которое добыто человечеством. Испытуемый использует барометр не по его специфическим свойствам, а просто как объект, обладающий характерным для всех предметов качеством — тяжестью. Итак, поиск **вокруг** или в лучшем случае **вширь** обеспечивают не само новое знание, а лишь его возможность или, вернее, его вероятность. Вместе с тем дефект теста — это дефект теории, за ним стоящей. И хотя представление о природе творчества как нестандартного (дивергентного) мышления еще господствует сегодня в умах не только обывателей, но и ученых, данная теория полностью отвечает характеристике этого закономерного, но преходящего этапа в развитии проблематики творчества.

Переход к следующему этапу (реализация требования выделения единицы анализа творчества) возможен лишь при анализе высшей, ставшей формы (идеальной формы) творчества. Анализ же высших, развитых форм творчества не только требует, но и позволяет выделить искомую единицу. Это становится возможным, потому что анализ именно развитых форм творчества осуществим при целостном, а не частичном описании процесса. Обойтись частичным (одной из его сторон, как правило, инструментальной) описанием можно лишь при изучении его низших форм на уровне решения проблемных ситуаций.

Факт выделения нами «единицы анализа» творчества мы связываем с переходом от анализа низших форм творчества к анализу высших форм. Их анализ потребовал создания соответствующей психодиагностической процедуры для исследования и идентификации творчества. Это стало возможным лишь в рамках принципиально новой модели эксперимента. Ее реализует разработанный нами метод «Креативное поле» (1969). Метод позволяет наблюдать феномен самодвижения деятельности, приводящий к выходу за пределы заданного, что и позволяет увидеть «непредвиденное». В этом выходе за пределы заданного, в способности к продолжению познания за рамками **требований** заданной (исходной) ситуации, т. е. в ситуативно нестимулированной продуктивной деятельности, и кроется тайна высших форм

творчества, способность «видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие». При этом действие индивида приобретает порождающий характер, и все более теряет форму ответа: его результат шире, чем исходная цель. Таким образом, творчество в узком смысле слова начинается там, где перестает быть **только ответом**, только решением заранее поставленной задачи. Оно остается и решением, и ответом, но вместе с тем в нем есть нечто «сверх того», что и определяет его творческий статус [1].

Сказанное выше делает очевидным, что диагностируемая нами способность к саморазвитию деятельности не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной гипотезой, получившей свое экспериментальное подтверждение в 36-летних исследованиях, было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна. Это и есть искомый сплав способностей и личности, который далее «неразложим» и поэтому может рассматриваться в качестве **единицы** анализа творчества. Таким образом, в отечественной психологии творчества методологическое положение Л.С. Выготского реализуется на им же выдвинутом принципе «единства аффекта и интеллекта».

Экспериментально в срезовых и лонгитюдных исследованиях было показано, что творческие способности и одаренность не связаны прямо с уровнем общих и специальных способностей. Последние, естественно, являются реальным средством успешного осуществления деятельности, но не определяют однозначно творческий потенциал личности. Их вклад реализуется, лишь преломляясь через мотивационную структуру личности, ее ценностные ориентации.

Сказанное выше дает представление о структуре (главных компонентов и их связей), которая лежит в основе становления творческих способностей. Нами было выделено два типа мотивации. К первому, обеспечивающему высокий уровень познавательной самодейтельности, относится прежде всего доминирование познавательной мотивации, заинтересованность в деле, а не в своем успехе. «Цель творчества — самоотдача, а не шумиха, не успех»... [5, с. 447]. Второй тип мотивации выступает психологическим барьером для проявления познавательной самодейтельности. Сюда относятся внешние по отношению к познанию мотивы. Таким образом, мировоззрение, система ценностей, направленность личности, являясь существенными компонентами системы в интеграции со способностями человека, определяют его возможность развития деятельности за пределами нормативных требований. В конечном счете внешне нестимулированное продолжение познания за пределами требований заданной ситуации отражает то, что отношение человека к объективному миру опосредуется богатством его внутреннего мира или, по Б.М. Теплову, «богатством духовного содержания» [6, с. 103].

Поскольку «анатомия человека — ключ к анатомии обезьяны», а намеки на высшее у низших может быть понято только в том случае, если это высшее

уже известно, это открывает нам путь к пониманию природы того феномена, который трактуется как детское творчество. С этих позиций мы наблюдаем проявление творческих способностей в раскрытом выше понимании в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах лишь в единичных случаях у детей с опережающим развитием и наличием новообразований учебной деятельности (сформированность операции контроля, рефлексии и т. д.) и отсутствия ранней деформации личности. Как правило, эта способность обнаруживается к концу младшей школы и не превышает 20% в самых сильных выборках. Основной пик становления творческих способностей наблюдается в юношеском возрасте.

В.В. Давыдов говорил о детском творчестве как квазитворчестве. Проблема — является ли детское творчество творчеством — может решаться при понимании того, что разница в данном случае между ребенком и взрослым состоит в том, что ребенок овладевает деятельностью, а взрослый ее развивает. Развитие деятельности по инициативе самого субъекта деятельности и есть творчество.

Наш вывод вызван не желанием отказать детям в том живом и богатом процессе, который мы, отдавая дань сложившейся традиции, называем «творчеством», а как раз напротив, показать, что должно быть сформировано, развито и поддержано в ребенке, чтобы он стал творческой личностью.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М., 2002.
2. *Выготский Л.С.* Соб. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. *Выготский Л.С.* Соб. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. М., 1995.
5. *Пастернак Б.* Избранное. М., 1965.

6. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М., 1968.
7. *Эльконин Б.Д.* Введение в психологию развития. М., 1994.
8. *Юркевич В.С.* О «наивной» и «культурной» креативности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М., 1997.
9. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. NY, 1967.

A Cultural-Historical Approach to the Range of Creativity Problems

D.B. Bogoyavlenskaya

Ph.D. in Psychology, professor, Honoured Science Worker of Russia, head of Laboratory at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

Nowadays an approach to researches of creativity matches the Vygotsky's ideas to a greater degree. L.S. Vygotsky reasons that analytical methods connected to elements' analysis makes evident the necessity of synthetic study of creative abilities and giftedness. Psychology had been moving towards this approach for the XIX–XX centuries.

Keywords: methodology, by elements approach, unit of analysis, creative abilities, personality, motivation, world outlook.

References

1. *Bogoyavlenskaya D.B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostei. M., 2002.
2. *Vygotskii L.S.* Sob. soch.: V 6 t. T. 1. M., 1982.
3. *Vygotskii L.S.* Sob. soch.: V 6 t. T. 2. M., 1982.
4. *Druzhinin V.N.* Psihologiya obshih sposobnostei. M., 1995.
5. *Pasternak B.* Izbrannoe. M., 1965.

6. *Teplov B.M.* Problemy individual'nyh razlichii. M., 1968.
7. *El'konin B.D.* Vvedenie v psihologiyu razvitiya. M., 1994.
8. *Yurkevich V.S.* O «naivnoi» i «kul'turnoi» kreativnosti // Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarenosti / Pod red. D.B. Bogoyavlenskoi. M., 1997.
9. *Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. NY, 1967.