

УДК 37.032

*Ковалевская О. В.*

## ТВОРЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ – ПАРАДОКС ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

*В статье рассматриваются проблемные аспекты творчества как составляющей части образования, анализируются понятия «творческая личность», «творческие способности», «самореализация» в контексте образования как устоявшейся формы и схемы учебного процесса.*

**Ключевые слова:** *творчество, самореализация, творческие способности.*

*У статті розглянуто проблемні аспекти творчості як складової частини освіти, проаналізовано поняття «творча особистість», «творчі здібності», «самореалізація» в контексті освіти як усталеної форми та схеми навчального процесу.*

**Ключові слова:** *творчість, самореалізація, творчі здібності.*

*The article is representing the problem aspects of creativity as the component of education, the terms «creative human being», «creative capabilities», «self-realization» are considered at the context of education.*

**The keywords:** *creativity, self-realization, creative capabilities.*

Чтобы быть не просто сознательным, но мыслящим существом, чтобы быть не только Homo sapiens'ом, но и Homo faber'ом (человеком-творцом).

Человеческая память сохраняет и пронесет через века и тысячелетия лишь такие духовные ценности, без которых народ не может иметь своей ментальности, неповторимости, возможности восхождения к высочайшим вершинам прогресса. Среди них такие феномены культуры, как свобода, гуманизм, мир, истина, добро, справедливость. С полным правом к ним можно отнести и феномен творчества. С тех пор, как себя помнит человечество, не угасают поиски оснований, содержания, форм и уровней творческого процесса, и это естественно – в нем заложена жизнеутверждающая, сориентированная на будущее энергия, ведь общественный, научный и духовный прогресс порождается деятельностью творческих личностей. Именно они нарушают инертность социальной эволюции – осуществляют реформирование, а то и разлом того, с чем общество сжилось, что для него стало обычным и стабильным. С полной уверенностью можно утверждать, что каждый новый виток человеческого прогресса – это проявление энергии, ума, чувств и воли творческого гения.

Сегодня уже никто не оспаривает актуальность потребности в активном развитии творческого потенциала социального субъекта, будь то отдельный индивид или нация, группа или государство. Никто не сомневается и в средствах, в том, что в

реализации этой задачи ведущая роль отводится культуре, образованию, обучению, воспитанию, и хотя практика свидетельствует, что поиски творческой составляющей учебного процесса еще не стали нормой в образовательных и воспитательных учреждениях, сама проблема творчества уже становится приоритетной темой в философии образования и воспитания. Темой данной статьи и является попытка проанализировать феномен творчества, понимаемого в метафизическом смысле как способ выхода человека за пределы собственного «Я», в новое качество смысложизненных ориентиров в условиях образования как детерминированного определенными стратегиями и концептами процесса.

Еще в прошлом веке гуманитарное знание, оперативно реагируя на социальные запросы динамично развивающихся форм науки и практики, утвердило себя в попытках найти четкие критерии соответствия субъекта интеллектуального потенциала носителю творческого полета.

При всей банальности мысли о том, что творчество – это самоактуализация личности, выражающаяся в процессе создания материальных и духовных ценностей, и что в основе творчества лежит принцип деятельности как процесс практического преобразования мира вокруг представителей себя, а также идеи о том, что творчество является атрибутом человеческого рода, отметим тот факт, что это качество не присуще человеку с рождения. Творчество – не дар природы (в данном случае речь не идет о врожденных способностях к определенным видам творчества), а приобретенное через преобразующую деятельность свойство. Именно она (деятельность) является необходимым условием развития способности к творчеству, которая, эволюционируя, строит из человека геном культуры. Поэтому культура и творчество тесно взаимосвязаны, более того, взаимообусловлены. И само творчество возможно лишь на основе преемственности в развитии культуры, поскольку субъект творчества может реализовать свою задачу, лишь взаимодействуя с духовным опытом человечества и с историческим опытом цивилизации. Творчество же в качестве необходимого условия культуры обуславливает «врастание» личности в культуру, и деятельность человека в данном случае становится самодеятельностью, а проявление её способностей в определенной сфере приобретает характер самореализации.

Если же попытаться заглянуть в процессуальный механизм творчества, обнаружится маленькая, но очень существенная его составляющая – феномен переживания, переживания не в эмоционально-психологическом смысле как состояния взволнованности в роли фона творческого экстаза, а переживания как самой сущности творчества – перехода в новое, другое, прорыва в некую незаданность смыслового поля (Бердяев), где осуществляется не момент объективации возникшей идеи, а наоборот – трансцендирование как выход за пределы старого совершенства. Этот метафизический смысл творчества и оказывается притягательным для исследовательской парадигмы, он же и оказывается и парадоксальным, как только речь заходит о формировании творческих способностей. Возникает вопрос: можно ли каким-то внешним, а значит, авторитарным образом создать те неуловимые для логоса, уникальные в своей психологической представленности структуры психической реальности, которые

---

порождают новизну результата творческого акта и оригинальность его воплощения? Однозначность ответа исключена, в утвердительном варианте личность лишается права на интимность и неповторимость творческого состояния, в случае отрицания мы лишаемся возможности содействия проявившимся творческим задаткам, коррекции их развития, создания условий для их появления. Как быть?

Интеллектуальная ловушка обозначенной проблемы заставляет искать выход в поиске самого концепта «творческая личность» для того, чтобы понять, что формируется и что получается на выходе. И при всей множественности подходов к пониманию феномена творческого человека как самореализующегося в творческом процессе относительно какой-либо проблемы и далее в широком смысле отличающегося творческим отношением к жизни оказалось, что отчетливо выделяются две диаметрально противоположные позиции в интерпретации этого вопроса.

Одним из первых, кто попытался увидеть потребность в творческих способах переживания жизни в доминантных инстинктах человека, стал основатель психологии Зигмунд Фрейд. По его мнению, стимул к творческой самореализации локализуется в бессознательном уровне психики и проявляется в «стремлении к удовольствию», присущем человеку с рождения. Такая натуралистически ориентированная интерпретация потребности в творчестве оказалась несколько односторонней, на что справедливо указали его ученики и последователи, и дальнейшие попытки ее осмысления перевели стремление к творческой самоактуализации в сферу осознаваемого и квалифицировали ее (самореализацию) уже как социальное (приобретенное) качество человека. Э. Фромм, например, связал её с потребностями человека в идентификации и целостности и считал, что человек отличается от животного тем, что стремится выйти за пределы непосредственных утилитарных вопросов, хочет знать не только то, что необходимо ему для выживания, но и познать смысл жизни и сущности своего «Я». Запросы реализуются индивидом с помощью вырабатываемой им системы ориентаций в общении, формирующей особое качество – идентификацию как то ощущение, которое позволяет индивиду с полным основанием сказать о себе как о «Я» в системе Других. Осознание собственной отличности от мира Других и есть начало потребности в самотворчестве – самореализации как экзистенциальной потребности. Сами же социальные условия способны изменить лишь способы её удовлетворения: она может найти выход в творчестве и в разрушении, в любви и в преступлении и т. д.

Для современной философской интерпретации творческой самореализации не подлежит сомнению тот факт, что стремление человека к самопроявлению имеет не инстинктивное, а филогенетическое происхождение и обязано своим существованием «второй человеческой природе», включающей в себя: а) деятельностный способ существования; б) наличие сознания; в) специфический человеческий вид взаимоотношений между людьми – общение с помощью второй сигнальной системы, благодаря чему человек и становится «общественным животным». Но социальное становление человека сопровождается формированием и такой фундаментальной, сугубо человеческой потребности, каковой является стремление к обособлению.

Именно она является предпосылкой формирования непохожести себя на остальных, т. е. индивидуальности, которая способствует погружению человека в некое экзистенциальное пространство, сформированное свободными поисками собственного смысла. Эти поиски и есть реальная практика психологической, интеллектуальной и эмоциональной свободы, в которую на каком-то этапе ее существования вторгается постороннее начало – иная воля, установки и принципы воспитательной и образовательной детерминанты. Это часто встречает сопротивление, что вполне объяснимо; субъект практики свободы не терпит авторитарности Другого. Хотя он понимает, что самостоятельное плавание может прибить к другому берегу и нет гарантии того, что эта «земля» окажется обетованной. Поэтому претензии на самостоятельность с необходимостью дополняются и корректируются установками учительского менторства, принятием несовпадающей с собственным мнением позиции, соглашением с навязанной стратегией творческого поиска. В свою очередь, обучающая инстанция прекрасно понимает, что встречает определенное сопротивление, и именно этот факт снижает качество процессуального результата в существовании бинарной оппозиции «субъект – объект» образовательно-воспитательного континуума. Необходим компромисс. Он и находится – грамотное и цивилизованное обучающее сознание направляет свою деятельность не в сферу расширения границ информационного сознания, а в поиск оптимальных форм и средств самой обучающей методологии, которая должна себя выразить в проявлении новых качеств субъекта творческого процесса. Так появляется проблема качеств творческой личности, становящаяся приоритетной во многих областях научного знания и, прежде всего, в психологии. В этом плане существенным становится поиск фактора мотивации, и можно согласиться с идеей о том, что творческая эволюция всегда обслуживается тремя основаниями – субъективной привлекательностью тематического плана, качеством содержания творческого потенциала субъекта креативного (в данном случае опять же творческого) действия и самим алгоритмом творческого процесса. В этом аспекте уместно вспомнить современные наработки исследовательской мысли, раскрывающие существенные характеристики и особенности процессуального содержания феномена творчества.

Первые попытки выявить своеобразие творческого процесса принадлежали Э. Клапареду и Дж. Кеттелу (США), Ф. Гальтону (Англия). На основе ретроспективного анализа собственной научной деятельности они выделили в ней несколько стадий: от рождения замысла до момента, когда сознание озаряется новой идеей. Эти фазы были обозначены следующим образом: подготовка, созревание идеи, озарение, проверка.

Так как сердцевина процесса (созревание и озарение) не поддается сознательно-волевому контролю, а новая идея не может быть получена путем обычного логического вывода, в зарубежной психологии укоренилось мнение, будто эмпирическое изучение творчества свидетельствует о его иррациональности и бессознательности. К этому присоединилось экспериментально-психологическое исследование некоторых феноменов интеллектуального поведения – «ага-переживания», т. е. яркого осознания нужного решения (К. Бюллер) «инсайта», т. е.

---

акта мгновенного постижения новой структуры (В. Келер и др.). Своеобразие творческих фаз стали относить на счет интуиции, противопоставляя их логическим составляющим.

Однако при этом упускалось из виду, что работа в «контексте открытия», будучи наиболее личностной и интимной, наименее доступна индивидуальному самосознанию. Сами процессы, благодаря которым приращивается знание, ускользают от самонаблюдения, оставляя лишь неопределенное ощущение общего направления, а моменты догадки, открытия, решения переживаются в виде особо ярких состояний сознания. Вокруг этих состояний и сосредоточились психологические наблюдения за творчеством, носящее феноменалистский характер и опирающееся по существу на интроспекционистскую трактовку сознания.

Более того, психологическая мысль обнаружила и факт влияния объективных условий на творческий процесс, и начало XX века в отечественной традиции психологического знания заявило ряд исследований, выходящих в своей тематике за пределы самих механизмов творческой деятельности. В этом плане определенный научный интерес представила работа В. М. Бехтерева «Творчество с точки зрения рефлексологии», в которой творчество было понято как реакция на раздражитель, разрешение этой реакции, снятие напряжения, порожденного этим раздражителем. Сама же схема творческого процесса приобрела в этом случае следующий вид: раздражитель возбуждает рефлекс сосредоточения; это порождает мимико-соматический рефлекс; далее поднимается энергетический уровень, связанный с действием сосудов-двигателей и гормонов внутренней секреции, возбуждающих мозговую деятельность. Сосредоточение в соупутствии с мимико-соматическим рефлексом образуют в мозговой деятельности доминанту, которая привлекает к себе возбуждение всех других областей мозга. Вокруг доминанты концентрируется путем воспроизведения прошлого опыта весь запасный материал, так или иначе относящийся к раздражителю-проблеме.

Логика таких рассуждений привела к достаточно некорректным выводам: в таком случае пришлось бы признать, что описать в «чистом» виде механизм творческого процесса – дело достаточно бесперспективное, поскольку в таком случае следует согласиться с тем, что каждый человек является субъектом творческого процесса, так как алгоритм механизма творчества наличествует в нем в той или иной степени. Однако практика показывает, что далеко не любая индивидуальность выступает как носитель продуктивной деятельности, чаще оказывается наоборот. Это означает, что в творческом процессе принимают участие еще какие-то факторы. Их обозначили как творческие способности, и проблема их определения стала еще одной из приоритетных тем в гуманитарном знании. Это произошло еще и потому, что пришлось указать на факт зависимости стадий творческого процесса от множественности (которую не всегда можно учесть) обстоятельств, а в их комплексе непросто увидеть то самое важное определяющее начало, благодаря которому поиск решения интеллектуальной ситуации сдвигается с мертвой точки. Поэтому современное психологическое, педагогическое знание, оставив на некоторое время проблему механизмов творческого процесса в покое как уже достаточно

разработанную и потому малоинтересную, в большей степени озаботилось темой исследования особенностей субъекта творческой деятельности, выявления тех характеристик, которые дают право считать определенного человека творческой натурой.

При всей множественности определений творческой личности можно выделить опять же две диаметрально противоположные позиции в ее интерпретации. Первая исходит из редукции проблемы способностей к проблеме дефиниции самой творческой личности: не существует особых творческих способностей, а есть личность, обладающая определенной мотивацией и работоспособностью. Действительно, если интеллектуальная одаренность не влияет непосредственно на творческие успехи человека, если в ходе развития креативности формирование определенной мотивации и личностных черт предшествует творческим проявлениям, то можно сделать вывод о существовании особого типа личности – «Человека творческого». Однако существует и другая позиция, понимающая творческую личность, прежде всего, через особые ее характеристики, которые называются творческими качествами. Так, например, американская психология, считающая себя пионером в разработке методик исследования творческой личности, предлагает достаточно оригинальный и необычный путь для разработки практических рекомендаций в формировании творческих качеств личности. Отбираются индивиды с ярко выраженными характерными творческими качествами, а затем на основе их многопланового и масштабного изучения предлагаются новые методики для выявления нестандартных образов мышления и деятельности. В русле заданной стратегии популярной становится идея о несовпадении интеллекта (измерять который были призваны прежние тесты) и творческих способностей. Для их определения были созданы новые системы тестов (с помощью факторного анализа и других статистических методов), смысловым стержнем которых стал акцент на выявлении нестандартности и оригинальности мыслительного процесса. Самая известная из этих систем принадлежит современному американскому психологу Дж. Гилфорду, придающему особую роль так называемому «дивергентному мышлению» (разбегающемуся мышлению или мышлению в сторону, боковому умозрению и т. д.), которое, по его мнению, наиболее адекватно отражает способность индивида к творческой деятельности. Интересно то, что для современных исследователей творчества уже имеет значение выявление корреляции между образованием, творческими способностями и успешностью карьеры, возрастом и динамикой творческого процесса (Х. Леман и У. Деннис).

Все эти наработки имеют своей целью уяснение приоритетной и стратегической цели образования – формирование самоорганизующегося субъекта образовательной деятельности. Образование – процесс не потребления информации, которая имеет цену и назначение, а созидание знаний, имеющих смысл и ценность. Они вырабатываются в диалоговом континууме, в бинарной оппозиции «субъект – объект обучения», где, с одной стороны, четко прослеживается назначение учителя-преподавателя (данные термины употребляются здесь как синонимы, хотя очевидно их различие; учитель – термин в метафизическом смысле – феномен более высокого

порядка, в нем есть и эмоциональная составляющая в форме переживания за свою роль, чего нет в качестве преподавателя как представителя знания), с другой – ожидается результативная качественность того, кто выступает в ипостаси объекта обучения (в нашем случае – образования). Эта качественность как раз и есть план творческого порядка, те способности, которые актуализируются в индивидуальных особенностях. К ним относятся эрудиция, наблюдательность, любознательность, воля, критический склад ума, работоспособность, стремление к самообучению и совершенствованию, настойчивость в реализации интеллектуальных планов, оригинальность и инициативность, напряженность внимания и эмоциональная впечатлительность и т. д.

Таким образом, цель и смысл образования сегодня – созидание субъекта особого рода – личности, реализующей себя в практике интеллектуально-творческой свободы за счет раскрытия особых и неповторимых качеств (творческих способностей), детерминантой которых выступает социально и индивидуально значимый мотив и установка на личную самореализацию. Само же образование выступает не только как форма проявленности коренного смысла (образовывание чего-либо), а как процесс, дающий человеку возможность раскрыть в себе то, о чем он даже не подозревал. Только в этом случае образование предстанет в новом современном качестве и поможет выразить с позиции гуманизма и толерантности отношение к миру, природе, Другому. Оно же сформирует и идею партнерских отношений с тем, что находится вне человека, определит стратегию взаимодействия с «другим» – миром и вещами, природой и культурой, социальными явлениями и метафизическими смыслами. В мире смыслов человек откроет собственные пути, позволяющие сделать свою жизнь полноценной и гармоничной, осознает, что он дает миру и что от него берет.

#### **Литература**

1. Бердяев Н. А. Самопознание / Н. А. Бердяев. – М. : Эксмо-пресс, 2000. – 541 с.
2. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
4. Меерович М. И. Технология творческого мышления : практ. пособие / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – М. : АСТ, 2002. – 432 с.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997. – 608 с.
6. Ярошевский М. Г. Проблемы научного творчества в современной психологии / М. Г. Ярошевский, Я. А. Пономарев, Н. Г. Алексеев и др. – М. : Наука, 1991. – 334 с.