

лов, сколько искать оптимальные варианты целостного видения мира. Напомним, что эта особенность обеспечивается появлением на этом уровне самосознания *интеллектуальной инициативности (ИИ)* — личностной характеристики этого уровня. Именно благодаря ей, на этом уровне у человека возникает возможность порождения *вариативных* системно-смысловых взглядов на действительность, что, в свою очередь, опосредует возможность *выхода* из существующих установочных смысловых конструкций, вплоть до изменения самих структурно-ценностных оснований сознания, творческой самочинности, не мотивированной из вне. Причем «на выходе» этот процесс сопровождается ощущением реалистичности, уверенности (возможности) существования новой, иной реальности и, как правило, протекает с эмоционально положительным чувством радости (счастья?) и, тем самым, внутренне еще больше стимулируется. Вторых, качественное своеобразие содержания периода «испытания» себя в пространстве незнания на этом уровне развития самосознания — это не совсем перевод себя «из чего-то» в «чем-то», который был типичен для механизма развития прежних его уровней. Дело в том, что в этом случае человек имеет дело не с «здесь и сейчас» возникшим смысловым незнанием, а со своим *творческим отношением* к своему субъективному знанию (о действительности) как возможной иной смысловой реальности, как к вариативности. Поэтому смысловое содержание этого периода определяется *возможностью создания новой общесмысловой интерпретации, новой композиционной формы содержания смысла, способной по-новому интерпретировать окружающий мир*. Здесь важно подчеркнуть, что развитие смыслотворческого уровня самосознания не дар богов. Он не может появиться вдруг, создавая смысловые шедевры в 7 лет — это миф! Смыслотворчество — это всегда «рукотворный», достаточно продолжительный процесс развития человеческой сути, самости, его ценностных отношений «Я — Мир». Леонардо, Моцарт, Бетховен, Чайковский, Пушкин, Лермонтов, «рано начавшие», вышли на авторское, «свое» смыслотворчество лишь ближе к 20 годам, «развивая» свое самосознания достаточно гармонично.

## Методологические основы построения типологии творчества

*Богоявленская Д.Б., Москва*

### Methodological grounds for formulating the typology of creativity

*Bogoyavlenskaya D.B., Moscow*

Статьи, представленные на 130-летнюю юбилейную конференцию «От истоков к современности», по замыслу должны демонстрировать приверженность методологии, заложенной ее основателями, отмечая моменты ее развития на протяжении века. Отход от этой традиции должен быть обоснован. Это необходимо, поскольку те опасения и требования, которые высказывались Г.И. Челпановым в начале становления психологии как науки в России, приобретают другую масштабность. Надо понимать, что без теоретической рефлексии и философского осмысления ее оснований психология действительно может выродиться в ремесленную технику. Мы, к сожалению, в настоящее время встречаемся с ситуациями, когда психолог «знает, как что-то делается, но не знает, почему так делается» [4, с. 347].

Ключевым положением взглядов Челпанова является его убеждение, что наука, не может ею быть без концептуализации своих положений и осознания своих оснований, что обеспечивает именно философия — как методология. Это положение лежит в основе представленного исследования, поскольку нами показано как именно положения отечественной методологии обеспечили принципиально новый подход к исследованию психологии творчества и одаренности, снимающий ограничения предшествующих теорий.

Распространенное определение творчества как создания нового судит о нем по продукту, не отдавая отчета об отсутствии представления о природе самого процесса. Вме-

сте с тем, это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества.

В одной плоскости рассматриваются гениальные открытия, опережающие познание на века и решение новой задачки школьником. К творческому мышлению относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки.

Соответственно, выявленное философией движения человеческой мысли по уровням познания, не находит своего применения в психологии и понимании природы творчества. В этом плане принципиально то тонкое психологическое определение, которое Челпанов дал понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [4, с. 335]. В определенной степени это объясняет, что творческие способности исследуются и диагностируются тестами (набором заданий на разные операции) и решением проблемных ситуаций.

Однако уже древние греки ввели специальный термин «поризм», который обозначал явление непредвиденного выхода человека в «непредзаданное», что не было связано с решением им каких либо проблем. На Востоке этот феномен получил название «Серендипити», которое связано с тем, что сыновья правителя Цейлона находили нечто ценное в поисках другого. Более того, уже в начале XX века сначала Э. Клапаред, а вслед за ним Ж. Адамар утверждал, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить. Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим *по мере развития науки*» [1, с. 116]. Фактически здесь прогнозируется понимание творчества в его строгом, подлинном смысле, не сводимое только к продуктивному мышлению. То, что важные открытия часто делаются как бы случайно, признано как закономерность. Но здесь стоит иметь в виду мудрое замечание В.М. Аллахвердова: «...но они делаются не случайными людьми» [2, с. 177].

Вместе с тем, имеющиеся диагностические процедуры ограничиваются фиксацией старого типа творчества — решением поставленных задач. В проблемной ситуации движение мысли, с одной стороны, стимулировано ее требованием но, с другой — ограничено, находясь как бы в прокрустовом ложе между ее условиями и требованием. Поставленная нами задача исследовать творчество на всех уровнях познания связана с моделированием выхода в «непредзаданное», открытия новых закономерностей, которое возможно лишь в реальной познавательной ситуации. Такая задача возникает в экспериментальном исследовании впервые и исключает «вызов по собственному произволу». Вместе с тем, чтобы в реальные сроки выявить присущий личности потенциал, необходимо обеспечить наличие области, пространства для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В частности, это требует, чтобы эксперимент был неоднократным и не ограниченным во времени,

Ф. Гальтон первым на эмпирическом уровне усмотрел то, что в дальнейшем нами было осознано на теоретическом. Он в качестве отличительной черты одаренного человека (творческий — значит одаренный), позволяющей ему делать открытия, считал его «приверженность делу». Действительно, подлинная «приверженность к делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, ко-

торый приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества [3].

Метод «Креативное поле», реализованный в новой модели эксперимента на данный момент является единственным методом, который позволяет выявлять творческие способности, по крайней мере, высшие формы творчества. (Размер статьи не позволяет дать развернутую критику тестов креативности.) Вместе с тем, мы столкнулись с тем, что он встречает огромные трудности во внедрении в широкую практику. Причина заключается в требованиях, прежде всего, проведения индивидуального эксперимента, что принципиально. Для Челпанова оно было решающим. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода (массовый эксперимент), пишет он — заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [4, с. 368].

Новая модель предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет, во-первых проследить процесс овладения деятельностью по критериям обучаемости, что определяет интеллект более точно, чем тесты. Во-вторых — проследить возможность дальнейшего развития деятельности, что позволяет выделить три уровня работы, отражающих разные уровни познания [3].

К первому уровню мы относим деятельность человека, включая и уровень высококого мастерства, но она всегда стимулирована извне. Поэтому мы называем его «*стимульно-продуктивным*». Процесс познания на этом уровне направлен на конкретную ситуацию и выполняется на уровне единичного, по философской классификации. К сожалению, к этому уровню относится основная масса людей. Это более 4/5 всей выборки в 9 тысяч испытуемых.

Ко второму — «*эвристическому*» относится деятельность, развиваемая по инициативе самой личности. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С.Л. Рубинштейн говорил как о «...взрывании слоев сущего». Это процесс познания на уровне особенного. В научной литературе так характеризуют талант. Третий уровень — «*креативный*» — характеризуется не только открытием новых закономерностей, но их теоретическим доказательством. Это уровень построения теорий и постановки новых проблем. Здесь процесс познания совершается на уровне всеобщего. Такой процесс обеспечивает познание сущности объекта. Но познав сущность явления можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности субъекта. Именно эта способность, по мнению философов, более других характеризует гения, который прогнозирует на столетия вперед.

Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня (эвристический и креативный) идентифицируют творческие способности, т.е. глубину познания. Необходимость обозначения двух уровней объясняет использование термина «креативный», который в данном контексте альтернативно пониманию креативности как дивергентной продуктивности.

Поскольку движение человека по уровням познания опосредуется богатством его внутреннего мира, его системой ценностей, жизненной направленностью, то это позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества, в выше приведенном понимании, может выступать лишь личность в целом. Это, также реализует методологическое требование Г. И. Челпанова.

Метод «Креативное поле», отвечающий, в частности, принципам Челпанова, позволил нам выявить меру «приверженности делу» на основе дифференцирования всей сложной и неоднородной феноменологии творчества и разработки его типологии, соответствующей уровням познания.

### **Список литературы:**

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. — М., 1970.
2. Аллавердов В.М. Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту // Творчество. — М.: -ИП РАН, -2011.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009. — С. 416.
4. Челпанов Г.И. Психология, философия, образование. Избранные труды. — М. — Воронеж, 1999. — С. 521.

### **Этапы становления творческих способностей в дошкольном возрасте**

*Богоявленская М.Е., Москва*

### **Stages of formation of creative abilities in preschool age**

*Bogoyavlenskaya M.E., Moscow*

Проявление творческих способностей в дошкольном возрасте обычно связывают с феноменами детской инициативы, проявлением любознательности и желанием делать что-то «по-своему», не как все (или как того требуют взрослые). Наш подход базируется на представлении о творческих способностях как способности к саморазвитию деятельности, в основе которой лежит доминирование познавательной мотивации, проявление познавательной инициативы [1].

Ребенок проявляет инициативу, когда заявляет о своих желаниях и хочет продемонстрировать свои возможности. Поэтому инициатива ребенка не всегда отражает этап развития познавательной мотивации. В этом заключается основная сложность в исследовании генезиса творческих способностей у дошкольников. Ответы на вопросы: какова психологическая природа феномена инициативы в дошкольном возрасте, какие формы детской инициативы существуют, все ли из них являются проявлением творческого потенциала ребенка и требуют своей поддержки, — в связи с введением Стандартов дошкольного образования приобретают особую актуальность.

Основы познавательной мотивации (внутренней мотивации любого вида человеческой деятельности, базирующейся на познавательной потребности) закладываются очень рано. На протяжении дошкольного возраста познавательная потребность проявляется по-разному. Потребность в новых впечатлениях — любопытство — характерно для младенчества и раннего возраста. К младшему дошкольному возрасту начинает складываться детская любознательность, которая лежит в основе исследовательского поведения. Исследовательское поведение, являясь универсальной характеристикой человеческой деятельности, проявляется в феноменах детского экспериментирования в игровой деятельности ребенка, на занятиях и в его общении со взрослыми и сверстниками.

Н.Н. Подьяков показал, что экспериментирование в дошкольном возрасте носит бескорыстный характер (т.е. не направлено на решение утилитарных задач) и дает возможность ребенку открывать для себя ненаблюдаемые свойства окружающего предметного мира [3].

На наш взгляд, существуют два принципиально разных по психологическому механизму вида детского экспериментирования.

Первый связан с необходимым этапом в процессе овладения ребенком культурными способами деятельности — осуществлением неспецифических для данной деятельности действий. Всем знакома ситуация, когда малыш впервые берет в руки ложку: он делает с ложкой все, что угодно, только не ест с ее помощью. И только при помощи взрослого, ребенок постепенно осваивает именно то действие, которое отражает функциональное назначение ложки — возможность ей зачерпнуть пищу и донести ее до