

А.П. Лобанов, кандидат психологических наук,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ;

Ю.М. Бурец, аспирант
кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ

КРЕАТИВНОСТЬ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД ИЛИ ИСПЫТАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

Творческое мышление использует довольно обычные процессы.

Нужно только научиться, как это делать.

Р. Вайсберг

Современная школа, вне зависимости от того основана она на традиционной или инновационной системе образования, является обществом в миниатюре, его устаревшей или зарождающейся моделью. Здесь доживает прошлое, и будущее начинается здесь. Детская восприимчивость ко всему новому во многом позволяет смоделировать процессы зарождения и функционирования «гегемона» постиндустриального мира – креативного класса. Под креативным классом Р. Флорида понимает сообщество профессионалов, продуцирующих новые идеи, создающих новые технологии и осознающих себя источником развития общества, основанного на знаниях [11]. Глобальная востребованность креативности при одновременном отсутствии знания ее механизмов, безусловно, оправдывает практику экспериментирования методом проб и ошибок. Креативность (или творческая способность) утрачивает в общественном сознании мистическую окраску, входит в тираж, а ее развитие становится задачей среднестатистического школьного учителя. На каком основании? Все дети талантливы и каждый взрослый, благодаря процедуре пеленания и нормативного поведения, убивает в себе ребенка. Когда запущен конвейер, умолкают музы (и это печально). Но когда ремесло становится профессией, это вселяет надежды.

Наша статья основана на анализе современных тенденций психологических исследований креативности, исходя из переосмысления ее фундаментальных теорий и концепций Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, М.А. Холодной, Р. Стернберга.

Теория двухуровневой организации общих способностей В.Н. Дружинина предполагает наличие взаимосвязей интеллекта, креативности и обучаемости и их линейной детерминации соответствующей формы человеческой активности: деятельности как решения задач, творчества и учения [4;10]. Каждая способность включает преимущественно

определяющиеся наследственностью и внешней средой структурные компоненты. Общий интеллект (способность к адаптации и применению знаний) представлен текучим и кристаллизованным интеллектами, креативность – потенциальной и актуальной креативностью, обучаемость – имплицитной и эксплицитной способностью к приобретению знаний и умений.

Теория В.Н. Дружинина априори указывает на влияние интеллекта на креативность и академические достижения и оставляет открытым вопрос о соотношении креативности и обучаемости. Результаты эмпирических исследований не позволяют однозначно говорить о наличии или отсутствии связей между триадой общих способностей. Так, Е.В. Волкова не обнаружила статистически значимых корреляций между показателями креативности и успешности обучения химии и, напротив, выявила слабые и умеренные связи эффективности ее усвоения и интеллекта [2]. Т.С. Юрочкина, указывая на ортогональность факторов интеллекта и креативности, констатирует наличие качественно-количественных связей между ними в зависимости от профиля обучения студентов [13].

На наш взгляд, заслуживают внимания следующие положения, вытекающие из теории В.Н. Дружинина. Во-первых, креативность представляет собой способность к творчеству. Во-вторых, она, если и не входит в структуру интеллекта, то функционирует на основе близких ему механизмов: обеспечивает усвоение обладающей новизной информации. В-третьих, автор инициирует решение проблемы дифференциации и интеграции общих способностей.

В теории интеллекта как индивидуального ментального опыта М.А. Холодной креативность (дивергентные способности Дж. Гилфорда) представлена в структуре интеллектуальных способностей наряду с конвергентными способностями, обучаемостью и познавательными стилями и может быть определена благодаря беглости, оригинальности, восприимчивости и метафоричности [12]. Кроме интеллектуальных способностей, она выделяет блок интегральных способностей: компетентность, талант и мудрость.

С точки зрения М.А. Холодной, ключи к механизмам креативности хранит человеческий интеллект. Под интеллектом, она понимает форму организации ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства и выстраивающихся в этом пространстве ментальных репрезентаций происходящего [3]. Такой подход позволяет интегрировать представления об интеллекте как статичной и динамической системе, применить к его анализу общие законы синергетики.

Для наших дальнейших теоретических построений фундаментальное значение имеет следующее умозаключение: ментальное пространство разворачивается ментальными структурами в условиях интеллектуальной деятельности и обладает способностью к одномоментному изменению своей топологии, метрики и содержания, имея такие характеристики как развернутость границ, проницаемость, динамичность, размерность и иерархичность [12].

Мы полагаем, что теоретические постулаты, применимые к анализу целого (интеллекта), могут быть применены к интерпретации его отдельных структурных компонентов. Исходя из этого, мы предлагаем когнитивную модель общих способностей, выполненную в парадигме психологии ментальности (рисунок).

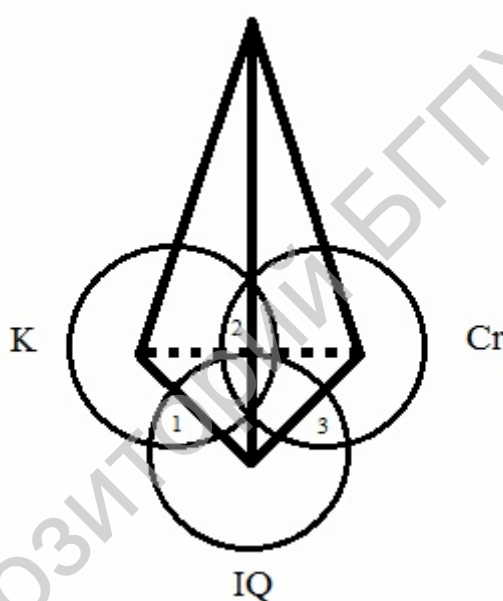


Рисунок – Общие способности в структуре когнитивных и метакогнитивных процессов

В современной психологической науке принято различать познание и метапознание, когнитивные и метакогнитивные процессы. Метакогнитивные знания – знания о знаниях и методах их получения, а также представления человека о самом себе. Метакогнитивный опыт – навыки осознания или поведения человека в определенных когнитивно-аффективных ситуациях [9; 14]. Метакогнитивный подход уже реализуется в двухуровневой системе высшего образования. Программы бакалавриата, главным образом, концентрируются вокруг познания и когниций, магистратуры – метапознания и метакогниций.

В нашей модели общие способности представлены на уровне когнитивных процессов. Окружности, с одной стороны, символизируют расширяющиеся и сужающиеся ментальные пространства; с другой стороны,

позволяют применить к ним ядро-периферийные теоретические конструкты. Треугольник фиксирует границы осознания активным субъектом (когнитивным агентом) своих способностей. Его внутреннее пространство – эксплицитная (явная) область, внешнее пространство – имплицитная (латентная, скрытая) область. Пространства, возникающие при пересечении ментальных полей способностей, соответствуют интеллектуальной компетентности (1), креативной компетентности (2) и адаптивной способности (3).

Такой способ теоретизирования обладает несомненным научным потенциалом. Он позволяет отказаться от мышления посредством оппозиций и объясняет, почему общие способности (как и многие химические вещества) не встречаются в чистом виде. Интеллект одновременно предполагает способность к изменению и адаптации к окружающей среде, к приобретению знаний и качественному улучшению умственной деятельности. Другими словами, каждая общая умственная способность вторгается в функционал другой способности, «прорастает в ней».

Обучаемость мы заменили компетентностью. Во-первых, обучаемость не удастся выделить в качестве независимого фактора, она растворяется в интеллекте и креативности. Во-вторых, она вызывает определенные неудобства в прикладных исследованиях в силу дуализма «обучаемость – обученность». Понятие компетентности лишено этих ограничений и даже конкурентоспособно по отношению к интеллекту. Оно одновременно включает и способность, и результат учебной деятельности. В-третьих, компетентностный подход является не чем иным, как современным этапом реализации образовательного подхода к исследованию интеллекта [8], максимально приближенным к задачам практики.

Итак, на пересечении интеллекта и креативности возникает адаптивная способность или креативный интеллект. Пересечение интеллекта и компетентности в точке бифуркации порождает интеллектуальную компетентность, креативности и компетентности – креативную компетентность. Термин «интеллектуальная компетентность» сегодня уже принят широкой научной общественностью. Его принятию предшествовало осознание того, что мало иметь высокий уровень развития индивидуального интеллекта необходимо уметь им пользоваться. В этом плане большую роль сыграли исследования американского психолога Р. Стернберга, его теория успешного интеллекта и инвестиционная теория креативности.

Термин «креативная компетентность» ждет своего признания. Под креативной компетентностью мы будем понимать способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности. Определяя

понятие креативной компетентности, можно так же перефразировать Д. Куна: это уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком[7]. Креативная компетентность призвана определить границы инвестиций креативных способностей и навыков конкретного человека в конкретную область индивидуальной и коллективной деятельности.

Скрытое или явное обращение теории и практики к конструкту «креативная компетентность», на наш взгляд, определяет саму суть современного этапа исследования креативности. Такие исследования находятся только в начале пути. Именно поэтому мы говорим об испытании креативности компетентностью. В пользу нашего утверждения свидетельствует практика диагностики компетенции «креативность» как одного из параметров эффективности системы образования в русле Болонского процесса.

Кроме того, сегодня основные достижения в области психологии креативности связаны с инновационным подходом к ее исследованию и изучением в контексте толерантности к неопределенности. Способность к адаптации на основе оригинальности решения задач и постижения нового одновременно принадлежит и креативности, и интеллекту; открытость новому опыту и гибкость принятия решений – креативности и компетентности.

Сближение понятий креативности и инновации, то есть создания нового продукта или процесса, обеспечение их поддержки и внедрения, представлено в теории «инновационных команд» Д. Анконы и Х. Бресмана[1] и в работах А.Л. Журавлева и Т.А. Нестик[5]. Их объединяет интерес к индивидуальной и коллективной креативности, условиям эффективности спланированной творческой деятельности, взаимовлиянию лидера и группы креативов на принятие решений, креативному мышлению и его стилям.

Представления о природе креативности могут быть конкретизированы благодаря исследованиям в области толерантности к неопределенному опыту[6]. Готовность к решениям и действиям в условиях неопределенности, открытость новым идеям, гибкость суждений и рациональность как нацеленность на максимальный сбор информации во многом характерны креативности как творческому процессу и продукту творческой деятельности.

Второй уровень, вершину пирамиды, образуют метакогнитивные процессы. Наша модель позволяет продемонстрировать основные закономерности их взаимосвязи с базовыми когнитивными процессами. Метакогнитивные процессы возникают по мере интеграции специфически дифференцированных механизмов когнитивных процессов. В одной точке

пространства концентрируются механизмы интеллектуальной и креативной деятельности и компетентности, чтобы функционировать как единое целое, как генерализированная форма интеллектуального поведения креативной личности профессионала. Расширение когнитивных навыков и углубление когнитивных стратегий (по горизонтали) со всей геометрически детерминированной определенностью приводит к сокращению сроков зарождения и развития метакогнитивных процессов (по вертикали). Можно предположить, что существует определенный оптимум их соотношения, возможно, равный золотому сечению. Как бы то ни было, без достижения определенного уровня развития креативности-способности, вряд ли возможна креативность как личностное образование. Статично модель демонстрирует общую закономерность, динамично пульсируя способна описать индивидуальные траектории соотношения когнитивных и метакогнитивных процессов.

Однако необходимо помнить, что креативный продукт рождается в муках, требует невероятного напряжения интеллектуальных ресурсов, полной актуализации имеющихся знаний и достижения границ профессиональной компетентности. Впрочем, и это не гарантирует окончательного успеха, необходимо, чтобы сама креативная личность не повернула вспять, чтобы креативный продукт был востребован и окружающее вас сообщество, по крайней мере, не мешало вашему признанию со стороны незнакомых, но таких же креативных людей.

Литература

1. Анкона, Д. Команды прорыва. Источники инноваций и лидерства в отрасли / Д. Анкона, Х. Бресман. Минск: ГревцовПаблицер, 2009.
2. Волкова, Е.В. Интеллект, креативность и продуктивность освоения профессиональной деятельности / Е.В. Волкова // Психологический журнал. 2011. № 4. С. 83–94.
3. Гельфман, Э.Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. СПб. : Питер, 2006.
4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб. : Питер Ком, 1999.
5. Журавлев, А.Л. Совместное творчество: состояния и перспективы исследования / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 окт. 2010 г. М.: Изд-во «ИП РАН», 2010. С. 309–320.

6. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. 2010. № 1. С. 74–86.
7. Кун, Д. Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
8. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход / А.П. Лобанов. Минск : БГПУ, 2010.
9. Лобанов, А.П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. Минск: РИВШ, 2008.
10. Маланов, С.В. Методологические и теоретические основы психологии: учеб.пособие / С.В. Маланов ; Моск. психол.-соц. ин-т. М., 2005.
11. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2005.
12. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002.
13. Юрочкина, Т.С. Влияние профессиональной специализации студентов на связь интеллекта и креативности / Т.С. Юрочкина // Возрастная и педагогическая психология; под ред. О.В. Белановской. Минск: БГПУ, 2005. Вып. 6.
14. Flavell, J.H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. 1979. № 34. P. 906–911.