

Воображение и творчество: культурно-исторический подход

Кравцов Г.Г.,

Доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия ekravcva@gmail.com

Кравцова Е.Е.,

Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия ekravcva@gmail.com

Рассмотрение понятия «воображение» в контексте культурно-исторической психологии позволило прийти к заключению, что оно предполагает два разнонаправленных процесса. Один процесс связан с внесением смысла в предметы внешнего мира и наличную ситуацию, т.е. он означает осмысление и переосмысление внешних предметов и ситуаций. Другой процесс предполагает конструирование нового образа, который позволяет по-новому увидеть и понять окружающую действительность. Это позволяет авторам говорить о том, что, с одной стороны, воображение направлено на действие с внешней реальностью, а с другой стороны — на внутреннюю работу по созданию нового субъекта воображения. На основании анализа эмпирических материалов изучения развития воображения и творчества авторы получили экспериментальное доказательство идеи Л.С. Выготского о том, что в творчестве реализуются образы воображения, и пришли к выводу о возможности целенаправленного развития творчества в онтогенезе. Целенаправленное развитие творчества авторы связывают с театральной педагогикой, в которой обучение и воспитание реализуются с помощью театральных методов. Театральные методы, по мнению авторов, — это методы, с помощью которых можно задать воображаемую ситуацию, и в то же время это методы, позволяющие включить зрителя в театральное действие.

Ключевые слова: воображение, творчество, внутренняя позиция, игра, креативность, субъект воображения.

Для цитаты:

Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Воображение и творчество: культурно-исторический подход [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 1—11 doi: 10.17759/psyedu.2019110101

For citation:

Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Imagination and Creativity: Cultural–Historical Approach [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 1—11 doi: 10.17759/psyedu.2019110101. (In Russ., abstr. in Engl.)

Если воспользоваться терминологией Л.С. Выготского [1], то можно без особого преувеличения сказать, что понятие «творческое» в значительной мере было и остается житейским понятием психологии. С одной стороны, этот характер понятия творчества позволяет использовать его в самых разнообразных сферах и аспектах науки и жизни. С другой стороны, отсутствие четкого определения психологического содержания понятия творчества мешает как научным разработкам, так и внедрению результатов научных исследований в практику и в обыденную жизнь.

В одной из наиболее известных своих работ — «Воображение и творчество в детском возрасте» — Л.С. Выготский [2] подчеркивает тесную связь творчества с воображением. В качестве основного критерия «творческой» той или иной деятельности автор культурно-исторической теории выделяет новизну и подчеркивает, что весь мир культуры, который нас окружает, является продуктом человеческого творчества, основанного на воображении.

По мнению Л.С. Выготского [1], психологический механизм творческого воображения связан с выделением отдельных элементов предмета, их изменением, соединением измененных элементов в новые целостные образы, систематизацией этих образов и их кристаллизацией в предметном воплощении. Таким образом, воображение предполагает два разнонаправленных процесса. Один процесс связан с внесением смысла в предметы внешнего мира и наличную ситуацию, т.е. он означает осмысление и переосмысление внешних предметов и ситуаций. Другой процесс предполагает конструирование нового образа, который позволяет по-новому увидеть и понять окружающую действительность. Иными словами, можно сказать, что, с одной стороны, воображение, вернее, его психологический механизм предполагает работу и действия с внешней реальностью, а с другой стороны — внутреннюю работу по созданию нового субъекта воображения. Таким образом, реализация образов воображения имеет двойной механизм — в одном случае субъект воображает что-то в зависимости от наглядной ситуации, а в другом случае он направлен на самого себя и детерминирован не внешними, а внутренними задачами и мотивами.

Обе эти направленности субъекта можно проследить на примерах. Так, человеку необходим какой-то предмет для его практической деятельности. При отсутствии этого предмета он может взять другой предмет, имеющий соответствующие свойства, необходимые для выполнения предполагаемой деятельности, и использовать его в качестве предмета-заместителя. В этом случае видно, что субъект с самого начала направлен на внешний мир, и его способность использовать предмет-заместитель связана с некоторым образом того предмета, который необходим для реализации его деятельности.

Эта способность человека отражена в известной поговорке «Голь на выдумки хитра», когда человек использует разного рода заместители, в том числе довольно необычные и неожиданные, но вполне пригодные для задуманной работы.

В другом случае человек принимает на себя определенный образ или роль и сквозь их призму строит свои отношения с внешней средой. Наиболее ярким примером этого может служить игра, где субъект осмысливает и переосмысливает разные ситуации и отдельные предметы, глядя на них через очки той роли, с которой он отождествился.

Итак, воображение, по мнению Л.С. Выготского [3], непосредственно связано с творчеством. Для выявления особенностей каждого из этих понятий был проведен ряд экспериментальных исследований, направленных на изучение особенностей воображения и генезиса воображения и творчества. Удалось выявить, что в состав воображения входят предметная среда, прошлый опыт и особая надситуативная внутренняя позиция. При этом именно особая внутренняя позиция является основным и наиболее существенным компонентом воображения. Эта позиция позволяет сделать структурными компонентами воображения и окружающую ребенка предметную среду, и осознанный им собственный прошлый опыт, а кроме того, именно надситуативная внутренняя позиция позволяет ребенку управлять собственным воображением.

Результаты экспериментальных исследований [4; 5] позволяют заключить, что в дошкольном возрасте можно выделить три стадии развития воображения. На любой из этих стадий присутствуют все три вышеуказанных компонента воображения. Вместе с тем, каждая из этих стадий имеет свои особенности и свои движущие силы развития, связанные с одним из трех компонентов воображения. Так, для того, чтобы воображение самостоятельно «заработало» у ребенка младшего дошкольного возраста, необходима особая предметная среда. Ее особенностью

является то, что она должна быть многофункциональной и должна позволять ребенку придавать ей разный смысл. Например, в излюбленных детьми предметах кухонного обихода ребенок может увидеть и реальные кастрюли, и поварешки, и удобный стул, когда садишься на кастрюлю, перевернутую вверх дном, и глубокую яму, когда весь проваливаешься в большое отверстие бака для белья и т.п. А в чайник, например, можно засунуть разные мелкие игрушки и предметы, а крышка кастрюли будет издавать «волшебные» громкие звуки, если постучать ей о другую кухонную и прочую домашнюю утварь.

Во всех этих случаях предметы выступают перед ребенком своими разными сторонами — материалом, формой, величиной, цветом и т.п. При этом они послушно подчиняются логике действий и замыслам ребенка, принимают на себя заданное им «поведение». Однако использовать все эти предметы в собственной деятельности ребенок может еще и потому, что они, с одной стороны, хорошо ему знакомы, и, с другой стороны, их свойства таковы, что эти предметы позволяют использовать их в разных значениях и смысловых контекстах в создаваемых ребенком ситуациях.

Отсутствие в окружении ребенка таких и подобных им предметов приводит к тому, что он просто-напросто не может воображать. Ему будет нечем и незачем что-то придумывать и что-то представлять, если в пространстве его жизнедеятельности будут строго и однозначно регламентированные или совсем незнакомые ему вещи.

Детям среднего дошкольного возраста уже практически безразлично, являются ли окружающие их предметы хорошо знакомыми или незнакомыми, строго функциональными или нет. Движущей силой развития воображения на этом этапе становится собственный жизненный опыт детей. Можно сказать, что предмет воображения у детей этого возраста это, главным образом, набор ассоциаций, связанных с прошлым опытом ребенка. Если в жизни малыша были хоть чем-то похожие обстоятельства, он привносит пережитый им опыт, образы прошлого и их смысл в наличную ситуацию. В рассказе В. Аксенова «Маленький Кит — лакировщик действительности» маленький мальчик, сидя на горшке, как бы «читает» сказку «Коза и семеро козлят». Он переворачивает первую страницу и говорит: «Вот мама-коза. Она собирается в магазин за молоком». События на второй странице он комментирует следующим образом: «Вот детки-козлятки. Они остались одни дома. Они ждут свою маму». На следующей, третьей странице изображены трагические события — в домик к козлятам врывается волк. Однако Кит (так называет мальчика отец) спокойно продолжает: «Вот папа-козел. Он играет с детками в волка...»

Третья стадия воображения, где ребенок уже независим не только от наличных предметов, но и от ранее пережитого им собственного опыта, появляется к концу дошкольного периода развития. Движущей силой воображения на этой стадии становится надситуативная внутренняя позиция, обеспечивающая ребенку внутреннюю свободу и позволяющая по-разному, в зависимости от обстоятельств, творчески осмысливать как отдельные предметы, так и целостные, развернутые во времени ситуации. Так, в одном случае мальчик, сочиняя сказку, делает Бабу-ягу страшной и коварной. А через несколько дней он же в своей игре заявляет, что Баба-яга старая и больная, что ее очень жалко потому, что она живет в лесу одна и, если заболит, ухаживать за ней будет некому.

Таким образом, воображение в дошкольном возрасте развивается от осмысления предметной среды к возникновению надситуативной внутренней позиции. Важно отметить, что по мере развития собственного воображения ребенок приобретает способность все более им управлять. Так, в младшем дошкольном возрасте образ воображения не только связан с особой предметной средой, но зачастую существует как бы сам по себе, независимо и помимо желаний и настроения ребенка. Нередко случается, что придуманный ребенком образ вызывает у него же самого страх или агрессию. Аналогичную картину можно наблюдать и у детей среднего дошкольного возраста. Правда, в этом случае содержание воображения зависит уже от собственного опыта ребенка, но управлять им он может лишь в ограниченных пределах. Так, например, если ребенок видел, как в речку упал брошенный детьми мячик, он любой предмет в

воде связывает с ранее увиденной ситуацией — «мальчик его так бросил». И это объяснение не меняется в зависимости от того, что плавает в воде — игрушка, палка или живой котенок.

У детей среднего дошкольного возраста уже есть некоторые попытки управлять своим воображением и связанными с ним окружающими обстоятельствами. Так, пятилетний мальчик сидит перед телевизором и приговаривает: «Больше не будет, больше не будет, больше не будет». На недоуменный вопрос матери ребенок поясняет, что больше не будет еще одного мультфильма. Когда же мама предлагает выключить телевизор, он расшифровывает свои слова в том плане, что говорит так нарочно и что, когда он в прошлый раз так говорил, то показали еще два «мультлика».

Полученные результаты экспериментальных исследований дают основания для конкретизации идеи В.В. Давыдова о том, что существенная особенность и важнейшая характеристика воображения связана со способностью видеть целое раньше частей. Этим целым оказывается смысловое поле или контекст предметной обстановки или социальной ситуации.

Вот малыш рисует на чистом листе бумаги линию и утверждает, что это «крокодил». Для подтверждения сказанного и своего замысла он прикладывает свою ладошку на лист и начинает ею двигать так, что одна ее часть остается прижатой к листу бумаги, а другая расходится и сходится с концом нарисованной линии. Эти движения вместе с нарисованной линией очень отдаленно начинают напоминать движение челюстей крокодила.

Анализ этого вполне конкретного случая позволяет выделить две особенности воображения в дошкольном возрасте. Первая связана с тем, что ребенок как бы «увидел» крокодила до того, как приложил ладошку к листу бумаги. Другими словами, его целостный замысел возник раньше, чем он нарисовал свою линию [4].

Другая особенность воображения дошкольников связана с тем, что оно является как бы механизмом и движущей силой деятельности ребенка. Рисунок ребенка является не изображением реальной действительности, а следом его воображения.

Аналогичную картину можно видеть и в своеобразной игре ребенка, когда он берет в руки и двигает какие-то мелкие предметы, мамину косметику, пуговицы, мелкие игрушки, что-то при этом тихо приговаривает, иногда издает отдельные громкие звуки — гудит, пыхтит, имитирует вой сирены и т.п. Наблюдение за такой деятельностью, а также беседа с ребенком по поводу его занятия позволяют понять, что это, например, война землян с инопланетянами или одна семья пришла в гости к другой и т.д. При этом следует заметить, что все это, опять-таки, не буквальное изображение или отображение какой-то знакомой ситуации, картинки или сказки, а именно внешний след от работы воображения ребенка. И в этом случае можно сказать, что малыш вначале «увидел» целостную ситуацию, а лишь затем воспроизвел ее в предметной деятельности.

Творчество в дошкольном периоде развития, как правило, связывают с игрой и продуктивной деятельностью. Исследования генезиса игрового и продуктивного видов деятельности позволяют заключить, что от игры к игре, от рисунка к рисунку, от рассказа к рассказу усложняется сюжет, появляются новые предметы, вырисовываются новые детали и т.п. Одновременно от взрослых дети этого возраста требуют точного, слово в слово повторения рассказываемых сказок, одинакового воспроизведения изображаемых событий и переживаний. Представляется, что требуемая детьми от взрослых абсолютная одинаковость воспроизведения хорошо известных им историй контрастно дополняет и дает опору для развития воображения. Точность и одинаковость воспроизведения взрослым различных сказок, историй и ситуаций напрямую контрастирует с придумываемыми малышом образами и другими неповторимыми подробностями воображаемых детьми ситуаций. Просто взрослый в этом случае выступает как необходимый образец для построения малышом радикально другой альтернативы поведения и деятельности. Об этом свидетельствуют данные психологов, показавших, что сознательное подражание ребенка формируется в деятельности «наоборот». Об этом же свидетельствует высказанное Л.С. Выготским замечание о том, что первые проявления самостоятельной функции воображения появляются тогда, когда есть определенный образец и его надо «перевернуть». Так,

ребенок может сказать на основе имеющегося у него воображения, что, например, кукла стоит, даже тогда, когда перед ним есть кукла, которая сидит или лежит. Если ребенок способен сказать это в такой ситуации, то, по мнению Л.С. Выготского, у этого ребенка воображение уже является самостоятельной психической функцией. До этого малыш не в состоянии утверждать что-либо иное, нежели то, что он видит перед собой.

Итак, воспроизведение следов собственного воображения создает основу для развития творчества в дошкольном детстве [6]. Появляется своеобразный «театр для себя». Примером такого «театра для себя» могут служить первые режиссерские игры детей. Экспериментальное исследование показало, что играющий ребенок часто прячется от взрослых, а на вопрос взрослых о том, что он делает, малыш иногда ничего не отвечает, а прерывает игру и т.п. Понять и включиться в такую игру можно только со временем, став очень доброжелательным и, вместе с тем, постоянно удивляющимся зрителем. Эта особенность начальных видов режиссерской игры связана, вероятно, с тем, что смысл, который является порождением и результатом воображения, всегда носит личностный, интимно-индивидуальный характер.

Эмпирические исследования генезиса воображения в младшем школьном возрасте показали, что в этом возрасте появляется качественно новое воображение, включающее в себя объективные условия организации детской деятельности. Этими условиями может быть текст арифметической задачи или процесс командной игры, но в любом случае ребенок уже воображает не так, как он непосредственно хочет, а так, как ему необходимо в рамках выполняемого задания. При этом необходимо учитывать две важные особенности развития воображения в младшем школьном возрасте. Первая касается связи между отдельными компонентами воображения. Так, как уже указывалось, в воображении дошкольника присутствуют предметная среда, прошлый опыт и НАДситуативная внутренняя позиция. При этом первые два компонента воображения, с одной стороны, сами приобретали статус собственно компонентов воображения лишь при взаимодействии с внутренней позицией, и, с другой стороны, они создавали необходимые психологические условия и предпосылки для полноценного становления и реализации этой внутренней позиции. Главная характеристика этой позиции — ее надситуативность. Другими словами, она достаточно сильно и органично привязана к конкретным ситуациям и в определенном смысле является их продуктом, но в то же время принципиально отделена от сугубо ситуативного содержания.

Внутренняя позиция воображения младшего школьника дает возможность порождать новые ситуации. Так, если в воображении дошкольника за любой внутренней позицией воображения отчетливо можно видеть опыт субъекта, связанный как с некоторой предметной средой, так и с его реальной деятельностью, то развитие воображения в младшем школьном возрасте обеспечивает ребенку возможность порождать новую предметную среду и новый опыт. Внутренняя позиция воображения становится ВНЕситуативной и перестает быть зависимой от конкретных ситуаций.

Трансформация надситуативной внутренней позиции во внеситуативную обеспечивает превращение воображения из «субъективного», которое позволяет утверждать себя, в первую очередь, субъектом деятельности, в «объективное», связанное с встраиванием воображения в условия осуществления деятельности. Именно это, по нашему мнению, дает старт появлению креативности, являющейся, по мнению многих исследователей, показателем творчества. Сказанное вполне согласуется с указываемым разными авторами, изучавшими креативность, фактом, что применительно к дошкольному возрасту говорить про творческие способности еще рано (Д.Б. Богоявленская и др.) [7].

Внеситуативная позиция воображения, появляющаяся у младших школьников, позволяет детям не просто управлять своим воображением, а дает основания для управления собой как субъектом воображения. Именно эта особенность, с нашей точки зрения, обеспечивает возникновение подлинного творчества, часто реализуемого в разного рода кружках и секциях, которые сензитивны для младших школьников и младших подростков.

Особенности воображения младших подростков связаны с появлением коллективного продукта воображения. Это обеспечивается изменением роли воображения сверстника в организации собственного воображения подростка. Если в младшем школьном возрасте воображение партнера служило отправной точкой для создания собственного воображаемого образа, то в младшем подростковом возрасте воображение партнера является частью общего с ним продукта воображения. Таким образом, воображение в младшем подростковом возрасте имеет характер коллективно-распределенной деятельности.

В младшем подростковом возрасте меняется роль компонентов воображения. Если в дошкольном возрасте воображение выстраивалось в логике: предметная среда — прошлый опыт — надситуативная внутренняя позиция, в младшем школьном возрасте воображение имело следующую структуру: внеситуативная внутренняя позиция — прошлый опыт — предметная среда, то в младшем подростковом возрасте компоненты воображения связаны иным образом: прошлый опыт — внеситуативная внутренняя позиция — предметная среда. Таким образом, в младшем подростковом возрасте продуктом воображения являются предметы и отношения между ними. Причем, в отличие от воображения младшего школьника, воображение младшего подростка снова становится более свободным. Оно согласовывается лишь с воображением своих партнеров по совместной фантазии.

По мере развития воображения в младшем подростковом возрасте меняется сам его коллективный характер. Во-первых, происходит уменьшение числа партнеров по совместной деятельности фантазирования. Так, если в начале подросткового периода развития воображающая компания состояла из 8—10 человек, то к концу младшего подросткового возраста эти коллективы превращаются в диады или, в крайнем случае, в триады. Вторая особенность изменений в воображении связана с составом воображающей компании. Так, если вначале младший подросток стремится просто поучаствовать в разных компаниях, поэтому, как отмечали Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова, состав детских сообществ бывает очень непостоянным, то возникшие к концу этого периода диады, как правило, вполне постоянны. Наконец, третьей чертой изменяющегося в младшем подростковом возрасте воображения является то, что воображение индивида по своей сути становится полисубъектным. Другими словами, ребенок в своем воображении получает возможность реализовывать не одну, а несколько точек зрения. Таким образом, можно сказать, что внутренняя позиция воображения, как его главная составная часть, получает статус полисубъектной.

В старшем подростковом возрасте сохраняется логика развития воображения младшего подростка. В то же время в нем появляются некоторые особенности и характеристики, которых не было в предыдущем периоде развития. Так, во-первых, воображение старших подростков становится диалогичным. Иными словами, полисубъектная внутренняя позиция, характерная для младших подростков, трансформируется в позицию диалогическую. Это сказывается на особенностях развития воображения. Так, если младший подросток мог представить воображаемый образ (ситуацию и т.п.) с разных сторон в зависимости от своего партнера, то старший подросток приобретает способность сам, индивидуально менять, развивать, дополнять образ воображения. При этом он может это делать и в определенных предметных условиях (как младший школьник), и в совместной деятельности (как младший подросток), и просто сам по себе, экспериментируя с собой и со своим воображением.

Диалогичность внутренней позиции старшего подростка обеспечивает индивидуальный характер воображения. Вместе с тем эта же диалогичность помогает ему в случае необходимости и в реализации коллективных форм фантазии. В старшем подростковом возрасте появляются новые коллективные формы воображения по сравнению с младшим подростковом периодом развития. Если продукт воображения младших подростков можно представить как некоторую «мозаику», то в старшем подростковом возрасте уже можно говорить о некоторой целостности как самого образа воображения, так и его отдельных частей. Эти особенности воображения можно проследить на примере коллективных подростковых игр. У детей младшего подросткового

возраста игра состоит из нескольких кусочков: это придумала Лена, это вообразил Антон, это нафантазировал Кирилл. В старшем подростковом возрасте субъект воображения нерасчленим и практически невозможно установить, кто что придумал.

В исследованиях, выполненных под нашим руководством [3], были получены результаты, согласно которым особенности развития воображения в этом возрасте сказываются на развитии творчества. Так, обнаружилось, что подростки играют в так называемую литературную игру, которая затем постепенно переходит в театральную игру. При этом важно отметить, что игровой опыт постепенно перерастает в собственное литературное (театральное) творчество, которое, как показывают исследования, является необходимым условием психического и личностного развития подростков.

Исследование И.В. Сысоевой [8], изучавшей особенности развития воображения в юношеском возрасте, показало, что в этом возрасте появляется еще один вид воображения, который мы назвали профессиональным. Это воображение, с одной стороны, непосредственно связано с профессиональной деятельностью и соответствующим образом профессии, а с другой — обеспечивает становление и развитие профессионального сознания. При этом, согласно данным М.О. Соболевой [9], оно по своей структуре и особенностям во многом сходно с воображением детей дошкольного возраста.

Специфика творчества в юношеском периоде развития, согласно полученным эмпирическим данным, связана в первую очередь с двумя видами игры — игра с образом «Я» и игра в профессию [5].

По мнению Д.Б. Богоявленской, одной из важнейших характеристик творчества является то, что субъект способен выйти за границы ситуации, деятельности и т.п. Иными словами, творчество тоже может быть охарактеризовано наличием некоторой внутренней позиции.

Однако, несмотря на близкие внешние характеристики этих позиций, они качественно разнородны у воображения и творчества. Внутренняя позиция воображения связана только с замыслом субъекта. Иными словами, ребенок (или взрослый) что-то воображает, ориентируясь на предметную среду или прошлый опыт, или на какие-то свои внутренние желания и/или эмоции. При этом он в своем воображении не направлен на реализацию этих замыслов в действительности.

В отличие от внутренней позиции воображения, внутренняя позиция творческой деятельности ориентирована, прежде всего, на реализацию замысла субъекта. Именно поэтому любая настоящая игра (игра в культурно-историческом смысле) является творческой деятельностью. Для ее реализации ребенок или взрослый должен не только иметь замысел, но и рефлексировать его, уметь воплощать его в сюжете, ролях, отношениях героев и т.п. Это касается не только игры, в которой реализуется направление творчества, связанное с внутренними переживаниями и изменениями, но и творчество, направленное на внешний мир.

Подводя некоторые итоги, можно сказать, что получены эмпирические доказательства идеи Л.С. Выготского о связи воображения и творчества. Экспериментально удалось доказать, что воображение является истоком развития творчества. Полученные результаты позволяют говорить о том, что в культурно-исторической теории творчество является процессом реализации в действительности продуктов воображения. Такой подход позволяет изучать творчество не изолированно от всей другой психической жизни человека, не рассматривать творчество как характеристику отдельных индивидов и/или черту тех или иных видов человеческой деятельности и поведения, а поставить и успешно решать задачу целенаправленного развития творчества.

Исследования условий целенаправленного развития творчества в детском возрасте позволяют говорить о специальной педагогике, которую мы условно назвали театральной педагогикой.

Если педагогику традиционно определяют как науку об обучении и воспитании человека, то театральная педагогика является наукой или отраслью науки, где обучение и воспитание осуществляется театральными методами.

Для того, чтобы понять, что из себя представляют театральные методы, еще раз вернемся к игре, с которой начинается собственно театральная деятельность. Что изображается в игре? Как правило, то, чего нет в реальности. В реальности ребенок — маленький мальчик, а его мама — взрослая женщина, а в игре мальчик становится взрослым, а его мама — маленькой девочкой. То, что в игре все не так, как в жизни, хорошо видно на примере Л.С. Выготского о том, как два брата играют в двух братьев. Если в реальности мальчики бесконечно дрались по любому поводу, то в игре в двух братьев они уступали друг другу игрушки, предлагали другому отведать лакомство, источали любезность по отношению друг к другу [4].

В первых сказках, по которым, как правило, и создаются спектакли, тоже все не так, как в жизни. Во-первых, в них становится заметным то, что ребенок не замечает в реальной жизни. Например, смотря мультфильм про жадного медвежонка, ребенок со стороны видит, к чему может привести жадность. Помимо этого, во-вторых, многие реальные отношения становятся понятными, когда они реализуются между разными героями или даже между разными животными. Один ребенок очень метко определил, что «в баснях пишут про людей, а все сваливают на животных».

Дети, с одной стороны, включаются в спектакль и кричат, например: «Осторожно, не надо туда идти» или показывают плохой Бабе-яге, спрашивающей, куда ушла Аленушка, противоположную сторону. Однако, с другой стороны, если их психологически подготовили к просмотру спектакля, то они реализуют обе игровые позиции, не теряя из виду то, что они реальные Петя или Юля, которые сидят в зрительном зале и, вообще, с ними рядом или мама, или папа, к помощи которых можно, в случае чего, прибегнуть.

Исходя из этого, на передний план выходят театральные методы. Это, с одной стороны, методы, с помощью которых можно задать воображаемую ситуацию, а с другой стороны — методы, позволяющие включить зрителя в театральное действие или в театральный спектакль. При этом, с одной стороны, в них отражается то, с чем зритель знаком и что будет ему понятно. С другой стороны, в них делается определенный акцент, что позволяет зрителям обратить внимание, сделать предметом своего сознания определенные аспекты, черты характера, проблемы и т.п.

Особенности театральной педагогики предъявляют особые требования к педагогам, которые ее используют. Они не просто должны уметь играть, они должны уметь играть для других (ориентироваться на зрителя). Можно сказать, что даже профессиональные актеры не всегда в своей профессиональной деятельности умеют смотреть на себя со стороны.

Многие современные педагоги испытывают трудности, когда надо что-то делать «на публику». Многолетний опыт работы с педагогами в детском саду и школе позволяет говорить, что, во-первых, педагогов необходимо обучать театральным методам и технологиям. Помимо этого, во-вторых, использование театральной педагогики с целью формирования воображения и творчества предполагает особую атмосферу в образовательном учреждении, внутри которой педагог сможет самореализоваться и продуктивно использовать свой творческий потенциал.

Литература

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 320 с.
2. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. Лекция 5. Воображение и его развитие в детском возрасте // *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 436—454.

3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М.: Просвещение, 1967.
4. *Катерина А.А.* Зона ближайшего развития младшего школьника // Сборник «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии»: Материалы XI Международных чтений памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 15—18 ноября 2010 г.) / Под ред. В.Т. Кудрявцева. М.: Издательский центр Российского государственного гуманитарного университета, 2010. С. 170—173.
5. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология игры: культурно–исторический подход. М.: Левъ, 2017. 338 с.
6. *Кравцова Е.Е.* Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно–исторического подхода Л.С. Выготского // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 52—60.
7. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно–исторической теории // Культурно–историческая психология. 2018. № 3. С. 67—74.
8. *Сысоева И.В.* Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно–исторической теории // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. № 15 (95). С. 130—136.
9. *Соболева М.О.* Представления учителей и старшеклассников друг о друге как фактор построения личностно–ориентированного обучения // Сборник «Личность как предмет классической и неклассической психологии»: Материалы XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского (г. Москва, 13–17 ноября 2012 г.) / Под ред. В.Т. Кудрявцева: Ч. 2. М.: РГГУ, 2012. С. 260–264.

Imagination and Creativity: Cultural–Historical Approach

Kravtsov G.G.,

Doctor of Psychology, Professor, Moscow, Russia ekravcva@gmail.com

Kravtsova E.E.,

Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia ekravcva@gmail.com

Consideration of the concept of imagination in the context of cultural-historical psychology led to the conclusion that there are two differently directed processes. One process involves making sense of things in the outside world and the present situation, that is, it means understanding and rethinking external objects and situations. Another process involves the construction of a new image that allows you to see and understand the surrounding reality in a new way. This allows the authors to say that, on the one hand, imagination is aimed at acting with external reality, and, on the other hand, the inner work of creating a new subject of imagination. Based on the analysis of empirical materials studying the development of imagination and creativity, the authors obtained experimental proof of the idea of L.S. Vygotsky that images of imagination are realized in creativity and come to the conclusion about the possibility of purposeful development of creativity in ontogenesis. Authors connect the purposeful development of creativity with theatrical pedagogy, in which training and education are realized with the help of theatrical methods. Theatrical methods, according to the authors, are methods by which you can set an imaginary situation and, at the same time, these are methods that allow the viewer to be included in theatrical action.

Keywords: imagination, creativity, inner position, play, creativity, subject of imagination.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya of creative abilities. Textbook. Moscow.: Academy, 2002. 320 p.
2. Vygotskii L.S. Lektsii po psikhologii. Lekciya 5 Voobrazhenie i ego razvitie v detskom vozraste [Lectures on psychology. Lecture 5 Imagination and its development in childhood]. In Davydov V.V. (ed.), *Sobr.soch.v: tom.,T. 2. Problemy obshhei psikhologii [Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 436–454.
3. Vygotskij L.S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste: Psikhologicheskii ocherk. [Imagination and creativity in childhood: a psychological essay]. Moscow: Prosveshhenie, 1967.
4. Katerinina A.A. Zona blizhaishego razvitiya mladshego shkol'nika [The zone of proximal development of the younger student]. In Kudryavcev V.T. (ed.), *«Zona blizhaishego razvitiya» v teoreticheskoi i prakticheskoi psikhologii: Materialy odinnadztatyh Mezhdunarodnyh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 15—18 noyabrya 2010 g.) [Zone of approximant development in practical and theoretical psychology. Proceedings of Eleventh international Vygotsky's readings]*. Moscow: RGGU, 2010, pp. 170–173.
5. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podhod [Psychology of the game: cultural and historical approach]. Moscow: Lev, 2017.
6. Kravtsova E.E. Psikhologicheskoe sodержание ponyatiya «socializaciya» v ramkah kul'turno-istoricheskogo podhoda L.S.Vygotskogo [The psychological content of the concept of "socialization"

- in the framework of the cultural-historical approach L.S. Vygotsky]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of practical psychologist]*, 2005, no. 6, pp. 52—60.
7. Kravtsova E.E., Kravtsov G.G. The Psychological Content of Relationship between Sense and Meaning in Cultural-Historical Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 67—73. doi:10.17759/chp.2018140307. (In Russ., abstr. in Engl.)
 8. Sysoeva I.V. Osobennosti razvitiya lichnosti v yunosheskom vozraste v kontekste kul'turno-istoricheskoi teorii [Features of personality development in adolescence in the context of cultural-historical approach]. *Vestnik RGGU [Gerald RGGU] Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2012, no. 15 (95), pp. 130—136.
 9. Soboleva M.O. Predstavleniya uchitelei i starsheklassnikov drug o druge kak faktor postroeniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Representations of teachers and high school students about each other as a factor in the construction of student-centered learning]. In Kudryavcev V.T. (ed.), *Lichnost' kak predmet klassicheskoi i neklassicheskoi psikhologii: Materialy Trinadctatuh Mezhdunarodnyh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo (Moskva, 13—17 noyabrya 2012 g.) [Personality as the object of classic and non-classic psychology. Proceedings of the Thirteenth international Vygotskian readings]*. Ch. 2. Moscow: RGGU, 2012, pp. 260—264.