

КРЕАТИВНОСТ У КУЛТУРНОИСТОРИЈСКОЈ ПСИХОЛОГИЈИ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ШКОЛСКОМ ОКРУЖЕЊУ

*Предраг Јовановић**

Докторанд на Одељењу за психологију Филозофског факултета,
Београд, Србија

Апстракт. Основни циљ рада представља артикулација могућих импликација за развој креативности у школском окружењу на основу постојећих достигнућа у културноисторијској психологији. Након кратке историјске реконструкције актуелне „кризе” у психологији креативности и приказа алтернативног културноисторијског истраживачког модела, представљене су неке од основних идеја Виготског и савременог *Тетрадикског модела* развоја креативности као најрелевантнијих достигнућа. У раду је артикулисано пет основних претпоставки о развоју креативности на основу којих су размотрене могуће импликације за образовну праксу. Импликације се тичу динамичких релација између индивидуалног и социјалног, креативности и развоја, семиотичких, афективних и понашајних аспеката креативности, као и развоја имагинације током „кризног” периода адолесценције. Неке од предложених образовних пракси укључују дијалогске начине конструисања знања, неговање отвореног става према изненадном јављању неочекиваних решења, стварање различитих облика сарадње и заједничке визије, и употребу метафора и хумора. На крају, истакнута је практична вредност културноисторијске теорије креативности, предложено је даље теоријско унапређивање импликација, као и испитивање њихове делотворности у емпиријским истраживањима у школском окружењу. *Кључне речи:* културноисторијска психологија, креативност, развој, школско окружење.

УВОД

Да ли је потребно истицати важност изучавања и подстицања развоја креативности у школском окружењу? Иако се потреба за развојем креативности може приметити у различитим областима једног друштва,

* E-mail: jdjpredrag@gmail.com

чини се да би у области образовања и васпитања ова потреба морала бити препозната као друштвени императив.

У многим деловима света креативност је од маргинализованог научног концепта временом постала психолошки концепт који се везује за један од основних циљева образовања и васпитања. Упркос непостојању научног консензуса око теоријског одређења креативности у психологији, психолози су последњих деценија својим истраживачким пројектима покушавали да пруже значајан допринос у подстицању њеног развоја у школском окружењу (Maksić, 2006).

Међутим, показује се да је вишедеценијска истраживачка пракса створила представу о креативности као статичкој, индивидуалној и де-контекстуализованој појави (Beghetto, 2019; Glăveanu, 2014a). Једна од критика која се упућује истраживачима креативности у области образовања је занемаривање развојног аспекта феномена и схватања развоја као адитивног процеса који се одвија према унапред утврђеним стадијумима (Moran & John-Steiner, 2003). Тиме се превиђају бројне квалитативне промене и транзиције које настају током текуће динамичке размене између организма и средине (Zittoun & Saint-Laurent, 2015) у којој се креативност истовремено препознаје и као средство и као циљ развоја (Moran & John-Steiner, 2003). Поред тога, могу се чути и критике које указују на то да истраживања о развоју креативности у школском окружењу настоје да поједноставе сложену групну динамику и разноврсне социјалне обрасце у учионици како би се издвојили одређени аспекти који су интересантни за науку (Glăveanu, 2014a). Отуда је и оправдана сумња наставника у практичну вредност постојећих смерница за развој креативности у школи које се описују као недовољно јасне и тешко применљиве у пракси (Glăveanu, 2014a).

Према мишљењу истраживача из области образовања, најодговорнији актери за подстицање развоја креативности у школском окружењу јесу наставници од којих се очекује континуирани професионални развој и креативни приступ у раду (Maksić & Pavlović, 2011; Pavlović i Maksić, 2014). Са друге стране, мишљења наставника о томе шта је креативност и како је треба развијати такође говоре о школи као окружењу које својим педагошким праксама у значајној мери може допринети развоју креативности код ученика (Pavlović i Maksić, 2014; Pavlović & Maksić, 2019). Упркос томе, можемо приметити да услед недостатка задовољавајуће сарадње између школе и образовног система, као и изостанка шире друштвене подршке, наставници своју улогу у развоју креативности код ученика описују као ограничену (Pavlović i Maksić, 2014).

Размотрити практичне импликације начина на који је развој креативности конципиран у културноисторијској психологији у овом контексту се чини вредним научне пажње. Изгледа да би развојна онтологија и социјална епистемологија културноисторијске теорије могле понудити неке од алтернативних начина разумевања проблема са којима се суоча-

ва савремена образовноваспитна пракса усмерена на развој најважније психичке функције у развоју детета (Vigotski, 1930/2005).

*Кратка историјска реконструкција тзв. кризе психологије
креативности*

Свеприсутност креативности у различитим областима људске делатности и искуства и научно интересовање за њу у психологији можемо описати уколико узмемо у обзир доминантне приступе (парадигме) у изучавању креативности које наводе Стернберг и Лубарт (Sternberg & Lubart, 1999). Говорећи о историјском контексту њиховог настанка и критикама које им се упућују, Стернберг и Лубарт издвајају неколико група приступа на челу са различитим претпоставкама о природи креативности на којима почивају:

- (1) *мистички приступи* у којима се креативност сагледава као производ божанског надахнућа;
- (2) *прагматички приступи* који посматрају креативност као нешто што треба развијати не показујући нарочито интересовање за изградњу озбиљнијих теоријских система, а још мање за прикупљање емпиријске грађе;
- (3) *психодинамски приступи* који посматрају креативност у контексту сублимирања несвесних нагона;
- (4) *психометријски приступи* који поистовећују креативност са дивергентним мишљењем, односно когнитивном способношћу генерисања различитих врсти одговора приликом решавања проблема;
- (5) *когнитивни приступи* који креативност посматрају кроз призму обичних менталних представа и когнитивних процеса који доводе до необичних исхода, а који се могу моделовати и компјутерски симулирати;
- (6) *социјално-персонолошки приступи* који покушавају да разумеју изворе креативности фокусирајући се на варијабле личности, мотивације и социјалне средине;
- (7) *конфлуентни приступи* који полазе од претпоставке о креативности као месту укрштања различитих когнитивних, мотивационих, социјалних, афективних, карактерних и других варијабли, залажући се за мултидисциплинарни приступ у изучавању ове сложене појаве.

Приступи о којима говоре Стернберг и Лубарт могу нам послужити као корисно хеуристичко средство у овој краткој историјској реконструкцији актуелног стања у психологији креативности. Прво, требало би приметити да су се претпоставке о природи креативности кретале од препознавања надиндивидуалних, преко индивидуалних, па све до

социјалних аспеката феномена. На том трагу, у историји развоја различитих приступа у изучавању креативности поједини психолози уочавају три парадигме: (1) *Он* парадигму или парадигму усамљеног генија, (2) *Ја* парадигму или парадигму креативне особе и (3) *Ми* парадигму или парадигму која тежи ка социјалној психологији креативности (Glăveanu, 2012). Иако је развој приступа временом ишао ка све већем уважавању социјалности, овај ток развоја је покренуо бројна теоријска питања у вези са самом природом социјалног (Glăveanu, 2014a,b) која и даље чекају своје одговоре. Друго, можемо приметити да су се приступи о којима говоре Стернберг и Лубарт развијали од теоријско-практичних који су се држали својих граница, ка научномпиријским који су временом тежили ка интердисциплинарности и све већем дистанцирању од филозофско-спекулативних и религиозних традиција. Међутим, актуелне научне тенденције ка повезивању различитих приступа нису показале довољно критичке рефлексивности у вези са концептуално-методолошким проблемима око успостављања смисленог интердисциплинарног дијалога и интеграције знања (Glăveanu, 2014a,b). Треће, не можемо се отргнути утиску да су приступи у различитој мери утицали на развој различитих области психологије. Изгледа да су се психодинамски приступи „одомаћили” у клиничкој психологији, когнитивни у експерименталној, док су психометријски приступи изазвали највише пажње у психологији образовања. Требало би се подсетити да изучавање креативности у пуном замаху можемо пратити тек од 1950. године и позива Џоја Пола Гилфорда (Joy Paul Guilford) психолозима Америчког друштва психолога (*American Psychological Association – APA*) да своју истраживачку делатност на челу са психометријским тестовима усмере на концепт креативности (Sternberg & Lubart, 1999). Дефинишући креативност као дивергентно мишљење, односно способност налажења вишеструких решења на задати проблем (Sternberg & Grigorenko, 2001), Гилфорд је психолозима пружио велику популацију испитаника за истраживање научног концепта који је до тада био резервисан за изузетне, али малобројне стваралачке личности (Sternberg & Lubart, 1999). Тако су се психометријски приступи учинили као обећавајуће полазно становиште за изучавање високо вреднованог циља формалног образовања и васпитања и то психолошким тестовима примењивим на широкој популацији ученика. Упркос томе што је истраживачко искуство показало негативни утицај формалног образовања на развој креативности код деце (Škorc, 2012), а тестове дивергентног мишљења као недовољно поуздане и валидне инструменте процене креативности код ученика (Maksić, 2006; Starko, 2010), дивергентно мишљење је опстало као један од „златних стандарда” (Glăveanu, 2014a: 16) психологије креативности. Четврто, требало би приметити да приступи о којима говоре Стернберг и Лубарт не истичу доприносе естетике и деветнаестовековна истраживања креативности (Bethune, 1837; James, 1880; Galton, 1882, 1883; Jevons, 1887; Lombroso

1891; Binet, 1896; Ribot, 1900, према: Becker, 1995). Као новоформирана филозофска дисциплина средином 18. века, управо у периоду када се и појављује реч *креативност* (*creativity*, енг.) на англосаксонском говорном подручју (Starko, 2010), естетика је покушавала да пружи теоријску основу за разумевање уметничке креативности у контексту поштравања разлика између научне методе и филозофско-спекулативне методе сазнања (Runco & Albert, 2010). Имајући у виду да је филозофско-спекулативни карактер првих истраживања креативности и пре оснивања психологије као научне дисциплине указао на потребу за интердисциплинарним приступом (Becker, 1995), не можемо се отргнути утиску да је постепено дистанцирање психологије креативности од филозофије, заједно са поверењем у психометријске приступе као прве научне приступе који су се изворно јавили на тлу психологије, условило след догађаја који није погодовао психологији креативности. Развијенија истраживачка методологија и богатији репертоар истраживачких техника у савременој психологији нису пружили одговоре на фундаментална питања о креативности која су окупирали истраживаче вековима уназад (Becker, 1995; Runco & Albert, 2010). Због тога не изненађује скептичност савремених психолога који постављају питање о томе да ли је уопште могуће одговорити на нека питања о креативности користећи се постојећом научном методологијом и да ли су уопште она „права“ (Becker, 1995).

Последњих година унутар психологије креативности могу се чути гласови који истичу нужност дијагностиковања „кризе“ у овој области (Glăveanu, 2014a,b). Она се односи на: (1) фрагментацију области на све више специјализованих подобласти и пролиферацији (најчешће квантитативних) истраживања, (2) изостанак дијалога и ретке интегративне напоре између приступа који не могу пронаћи заједничку основу и (3) занемаривање релевантних онтолошких и епистемолошких питања у вези са теоријом и истраживачком методологијом (Glăveanu, 2014a,b). „Криза“ психологије креативности је предмет бројних научних дебата (Uszynska-Jarmoc & Karwowski, 2014) чија садржина и аргументација која им лежи у основи није релевантна за овај рад. Без обзира на то, веома је важна чињеница да аргументи који указују на нужност дијагностиковања „кризе“ долазе од стране културноисторијске психологије која је управо у филозофско-спекулативној методи сазнања и раније трагала за одговорима актуелних научних питања у психологији (Shweder, 1991; Vigotski, 1933/1996). У овом конкретном случају, основно питање на које треба потражити одговор у теоријским разматрањима јесте следеће: Ка чему се развијају истраживања у психологији креативности и због чега креативност није толико важна психолозима у области образовања? (Glăveanu, 2014a).

Традиционални и културноисторијски модел изучавања креативности

Иако је традиционална психологија креативности настојала да окупи различите приступе око четири елемента креативности – креативне личности, креативног процеса, креативног продукта и јавности (Rhodes, 1962) – научна пракса је временом довела до „аналитичких резова” (Glăveanu, 2014a: 17) између индивидуе и средине, а тиме и деструкције основне јединице анализе (Glăveanu, 2014a). Последице ових настојања традиционалне психологије креативности можемо приметити и у образовној пракси у којој је имплицитни индивидуализам наставничких претпоставки о креативности и њеном развоју довео до непрепознавања њиховог учешћа у креирању промена, занемаривања значаја срединских фактора развоја и представе о властитој креативности као нечему што се не може развијати (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013).

Стање у психолошкој науци и образовној пракси поједини аутори разумеју као очекивану последицу доминације традиционалног модела изучавања креативности који је занемарио принцип искључивости једне научне класификације (Glăveanu, 2013). Креативна личност, процес, продукт и јавност се међусобно преплићу и прожимају што се може уочити и приликом кодирања одговора у емпиријским истраживањима (Pavlović i Maksić, 2014). У том контексту можемо разумети појаву културноисторијског модела изучавања креативности (Glăveanu, 2013) који изучавање овог феномена настоји да организује елементима креативности који су релационе природе.

*Табела 1: Традиционални и културноисторијски модел изучавања
креативности (Glăveanu, 2013)*

Традиционални модел креативности	Културноисторијски модел креативности
Личност – фокусирање на унутрашње карактеристике личности	Учесник – личне карактеристике у интеракцији са социјалним контекстом
Процес – наглашавање когнитивних механизма	Акција – координиране психолошке и понашајне манифестације
Продукт – карактеристике продуката или консензуса у вези са њим	Артефакт – културни контекст производње и евалуације артефаката
Јавност – социјално као група спољашњих варијабли које условљавају креативност	Публике и афорданце – међусобни утицаји између стваралаца и социјалног и материјалног света

Релациона природа елемената културноисторијског модела изучавања креативности отвара бројне могућности и перспективе за изучавање креативности као *социјалне* појаве која је контекстуализована у одређеном *времену*.

Требало би приметити да се истицање значајне улоге друштва у креативним достигнућима не односи само на вредновање креативних продуката од стране спољашње социјалне средине, како је то била пракса у традиционалном моделу, већ су социјалне праксе конститутивни део акција стварања креативних артефаката (Glăveanu, 2013). Тиме се креативност јавља унутар тензија између познатих објеката који се контекстуализују у новим и непознатим контекстима и непознатих објеката који продиру у културни простор заједнице која настоји да их конвенционализује постојећим системима значења (Wagoner, 2015).

За разлику од традиционалног модела и његове оријентисаности ка прошлости као времену јављања креативности, културноисторијска психологија помера фокус интересовања на разумевање онога што би могло и/или би требало бити, односно на трансформацију потенцијалности у актуелност (Glăveanu & Gillespie, 2015). Разлике између имагинарног и реалног представљају „мотор развоја” креативности као социјалне динамике омогућену арбитрарним релацијама између (1) знака и објекта, (2) селфа и других и (3) нових артефаката у садашњости и њихове потенцијалности у будућности (Glăveanu & Gillespie, 2015). Другим речима, развој креативности проналазимо у тензијама које настају на релацији између знака и објекта, константној усмерености властитог тумачења објеката на алтернативна тумачења других и њиховој сложеној, и ка будућности усмереној, интеракцији у свету материјалних и симболичких ресурса културе.

На овај начин културноисторијски истраживачки модел препознаје *динамику разлика између семиотичких, социјалних, материјалних и временских релација* као генераторе развоја креативности као друштвене појаве.

Иако циљ овог рада није пружање критичке анализе културноисторијске психологије креативности, требало би приметити једну логичку недоследност у покушају артикулације новог истраживачког оквира. Елементи културноисторијског модела су настали трансформацијом постојећих „индивидуалистичких” елемената креативности у њихове „социјалне” алтернативе. Уколико је основни мотив овог интелектуалног подухвата покушај пружања једног новог модела изучавања креативности као социјалне појаве, онда се не види разлог због којег би елементи изучавања креативности били конципирани на основу постојећих елемената традиционалног модела који се критикује управо због разумевања природе социјалног. У том смислу они се пре могу разумети као недовољно инвентивна и формалистичка решења. Са друге стране, уколико је намера аутора била изграђивање једног интегративног модела

који ће око себе окупити досадашња достигнућа осталих приступа, ова настојања се такође морају обесхрабрити услед различитих епистемолошких и онтолошких претпоставки о природи креативности и социјалности, те се не може препознати начин на који би постојећа достигнућа била смислено интегрисана новим елементима. Поред тога, уколико се за тренутак осврнемо на дијагностиковање „кризе” у психологији креативности, можемо додати да је „криза” о којој говори аутор одраз једног стања које није карактеристично искључиво за психологију креативности. Оно се може приметити и у другим областима психологије у којима налазимо различите приступе, концептуално-методолошке тешкоће у вези са интеграцијом знања, недовољно рефлексивну истраживачку праксу, занемаривање развојних и социјалних аспеката феномена и доминацију квантитативних истраживања. Другим речима, чини се да се стање унутар психологије креативност може разумети као последица већ раније препознате „кризе” у психологији о којој је говорио Виготски (Vigotski, 1927/1996) и да је оно као такво препознато управо у тренутку када унутар саме културноисторијске психологије креативност почиње да заузима значајно место.

*Основне претпоставке о развоју креативности:
од Виготског ка Тетрадикчком моделу*

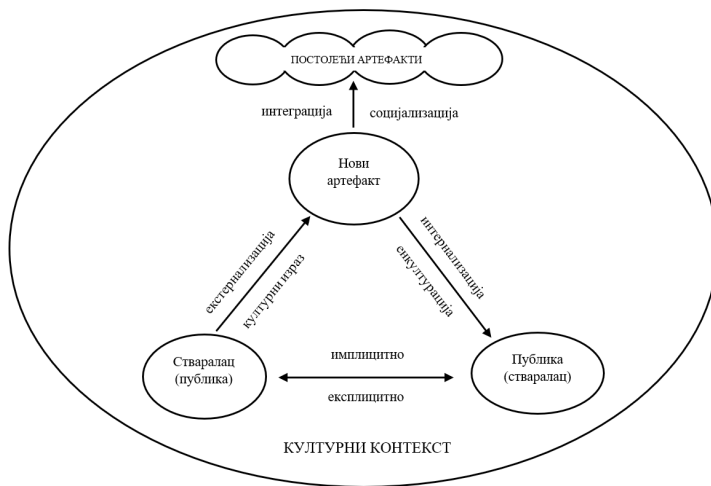
Последњих година, када креативност поново заузима значајно место у културноисторијској психологији (Baerveldt & Cresswell, 2015; Glăveanu & Gillespie, 2015; Gillespie *et al.*, 2015; John-Steiner, 2015; Moran & John-Steiner, 2003; Valsiner, Glăveanu & Gillespie, 2015; Wagoner, 2015; Zittoun & Saint-Laurent, 2015), водећу улогу у артикулацији културноисторијске теорије креативности заузима *Тетрадикчки модел* Влада Петра Главенау (*Vlad Petre Glăveanu*) (*Glăveanu, 2012, 2014c*). Међутим, опажамо да основне претпоставке о развоју креативности које налазимо у радовима Виготског (Vigotski, 1930/2005, 1931/1996, 1960/1996, 1965/1975) нису биле у фокусу интересовања поствиготскијанске психологије, те као такве заслужују научну пажњу.

Попут развоја осталих психичких функција (Vigotski, 1960/1996), Виготски је развој креативности конципирао у контексту развоја појмовног мишљења (Vigotski, 1931/1996). Овај совјетски психолог прве изразе креативности проналази у дечијој игри која се механизмом интернализације (око 7. године) трансформише у имагинацију (Smolucha & Smolucha, 1986; Vigotski, 1930/2005, 1965/1975, Виготский, 1933/2004), а након развоја појмовног мишљења (око 12. године), сазрева у креативно мишљење (Smolucha & Smolucha, 1986). Виготски нам скреће пажњу да након периода дечије игре и њене интернализације у имагинацију, што је заправо идеја коју је преузео од Фројда (Freud, 1908/1959; Vigotski, 1965/1975), овладавањем појмовним мишљењем наступа значајна проме-

на у развоју детета која дотадашње опажајнопредставно мишљење потискује у фантазију (Vigotski, 1931/1996). На овај начин, током периода адолесценције долази до раздвајања две међусобно испреплетане линије развоја имагинације – објективне која оперише спољашњом (срединском) грађом и субјективне која оперише унутрашњом (емоционалном) грађом (Vigotski, 1930/2005). Са једне стране, као субјективна делатност она служи задовољењу емоционалних потреба адолесцента, док са друге стране, као објективна делатност, служи објектификацији његових потреба у социјалном свету (Vigotski, 1931/1996).

Примећујемо да је Виготски нарочиту пажњу у развоју креативности придавао дијалектици двеју имагинација које се интернализују (субјективизују) и екстернализују (објектификују) и периоду адолесценције као критичном периоду њихове диференцијације и интеграције. Од сличних претпоставки полази и *Тетрадички модел* (Glăveanu, 2012, 2014c) у коме се креативност истовремено јавља као индивидуални (индивидуална знања и способности) и социјални чин (социојенеза индивидуалног и вредновање новине и значаја артефаката). Сложена динамика односа између елемената модела који су *истовремено* осмишљени као спољашњи (социјални) и унутрашњи (психолошки) тиме постаје основна динамичка оса развоја.

Слика 1: Тетрадички модел креативности као социо-културно-психолошког процеса (Glăveanu, 2012)



Полазећи од претпоставке да у досадашњим научним приступима изучавања креативности доминирају индивидуалистичка становишта која развој креативности посматрају као когнитивну, статичку, аконтекстуалну и атемпоралну појаву, Главену (Glăveanu, 2012) дефинише креа-

тивност као „...сложени социо-културно-психолошки процес који радом са ‘културно обогаћеним материјалима’ у интерсубјективном простору води ка генерисању артефаката који су од стране једне или више особа, или заједнице, евалуирани као нови и значајни у одређеном времену” (Glăveanu, 2012: 35).

Ваљало би приметити да се према овом одређењу, развој креативности не може одвијати без активног ангажовања у свету артефаката, друштвених пракси и система значења агенских стваралаца, односно оних активности које неки аутори описују као *симболичке акције* (Boesch, 1997). Другим речима, развој креативности је у моделу приказан као културно контекстуализован процес *стварања значења* специфичним облицима друштвене *активности* у свету симболичких и материјалних ресурса или „културно обогаћених материјала”, како каже сам аутор (Glăveanu, 2012).

Тетрадикчки модел доноси један „заокрет” у разумевању креативности. Наиме, уобичајено је да се креативност дефинише у контексту новине и оригиналности, односно друштвене вредности (Glăveanu, 2014a; Sternberg & Lubart, 1999). У том случају, ново се јавља као супротност старом, оригиналност као мера њихове разлике (Glăveanu, 2012, 2014a), а друштвена вредност као нешто што треба накнадно утврдити унутар заједнице. Насупрот томе, у *Тетрадикчком моделу* новина је конципирана између постојећег старог које је доступно преко потенцијалног или актуелног новог и то унутар социјалних пракси у вези са новим артефактима (преговарање, усвајање, одбацивање, употреба и сл.). Тиме је пружена једна перспектива која стварање новог артефакта увек налази у друштвеној производњи артефаката дистрибуираних на временској, материјалној и социјалној димензији (Glăveanu, 2014c). У том смислу је и оригиналност као мера разлика између новог и старог релационе природе и јавља се искључиво као конститутивни део друштвених пракси производње нових артефаката.

Основна претпоставка културноисторијске психологије о развоју креативности јесте идеја о развоју као дијалектичком процесу који се одвија између индивидуалне (субјективне) и социјалне (објективне) стварности. Међутим, требало би уочити да Виготски говори о развоју креативности код појединца (онтогенетски ниво анализе), док се *Тетрадикчки модел* пре може применити у контексту разумевања развоја креативности на нивоу друштва и културе (историјски ниво анализе). У том погледу су они комплементарни. Насупрот овој разлици, чини се да су у оба случаја развој и креативност препознати као феномени који се међусобно прожимају. Они увек укључују дијалектичке односе између старог и новог, стабилности и промене, детерминизма и индетерминизма (Glăveanu, 2014c; Valsiner, 1997) чиме се истовремено појављују као отворени и ограничени процеси (Glăveanu, 2014c). Заправо, могло би се казати да је развој креативна појава јер увек носи са собом моменат нови-

не, док је креативност развојна појава током које је та новина у бројним социодинамичким релацијама амплификована, а потом и конвенционализована. Имајући у виду сложеност психичког развоја који обухвата бројне аспекте психе, развој креативности би се отуда морао разумети у контексту свеколиког развоја детета. Са друге стране, изгледа да је велики дисконтинуитет у културноисторијској мисли о развоју креативности довео до тога да *Тетрадички модел* не узима у обзир емоционално-нагонско искуство ствараоца и публике, дакле аспект креативности који је Виготски препознао у субјективној имагинацији и дечијој игри у којој се феноменом „двоструке перспективе” (Fleer, 2017) овладава емоционалним процесима (Виготский, 1933/2004). Сходно томе, не треба сметнути с ума да би различите социјалне праксе производње артефаката који могу довести до радикалних промена унутар једне научне или уметничке области, а и ширих друштвених промена, могле бити праћене великим емоционалним набојима и отпорима (најчешће) већег дела заједнице према променама постојећег стања (Kun, 1974).

На основу описаних достигнућа културноисторијске психологије о развоју креативности, резимираћемо овај део поглавља издвајањем следећих основних претпоставки.

- (1) Развој креативности се одвија између индивидуалног (унутрашњег) и социјалног (спољашњег).
- (2) Развој креативности је дијалектички процес заснован на бројним тензијама дистрибуираним на релационим димензијама временитости, материјалности, социјалности и семиотичности.
- (3) Развој креативности се одвија путем социјалних пракси које су истовремено симболичке и афективне.
- (4) Развој креативности је неодвојиви део свеколиког развоја детета и као такав се мора узимати у обзир.
- (5) Адолесценција је један од „кризних” периода у развоју креативности који доноси сложену динамику односа између субјективне и објективне имагинације.

Разматрање могућих импликација за развој креативности у школском окружењу

Најпре би требало издвојити извесне импликације у вези са дијалектичким природом развоја креативности између индивидуалног и социјалног, односно уважавањем постојећих тензија између индивидуалних и групних потреба у школском окружењу. Чини се да ова претпоставка може имати велики практични значај приликом осмишљавања преласка од пасивног усвајања постојећих идеја код ученика ка активном конструисању нових. Наставник није неко ко зна тачне одговоре на сва ученичка питања, односно неко ко искључиво процењује њихову тачност у складу са својим знањима. У том смислу његова улога превазилази експертски

ниво ангажовања. Унутар егалитарнијих социјалних образаца коконструисања знања, наставник има улогу социјалног актера који ступа у непосредну интеракцију са ученицима. Он има задатак да подржи развој креативности у мрежи социјалних односа те никако не може бити извршитељ технократских процедура универзалних принципа развоја креативности. Отуда развој креативности у школском окружењу мора обухватити не само ученике, већ и креативност наставника (Maksić, 2006; Vadeboncoeur & Collie, 2013).

Активности попут постављања питања од стране наставника на која он не зна одговор, учествовање у интерактивним радионицама где модели понашања, улоге и циљеви нису јасно одређени, или разговор са ученицима о месту које они имају у процесу образовања, могле би створити подстицајну атмосферу за развој креативности. Међутим, мењање хијерархијски устројеног дискурса носи са собом извесне ризике. Један од њих се тиче чињенице да различите перспективе могу озбиљно угрозити развој креативности нарушавањем групне кохезије међу ученицима који трагају за индивидуалним начинима изражавања. Због тога је јако важно радити на стварању заједничке визије и успостављању различитих облика сарадње (John-Steiner, 2015; Moran & John-Steiner, 2003).

Према неким становиштима културноисторијске психологије, образовне праксе у школском окружењу треба развијати на холистичким принципима (Vadeboncoeur & Collie, 2013) који узимају у обзир целокупан развој ученика и наставника као јединствених и непоновљивих личности. Изградња обостраног поштовања и поверења уважањем аргумената који произлазе из личних преференција и осећања ученика и наставника, а не само из логичког или моралног резоновања, могла би креирати подстицајну атмосферу за развијање система подршке и заштите од ризичних подухвата изван граница познатог и очекиваног (John-Steiner, 2015). Требало би имати на уму да стремљење ка научним и уметничким артефактима увек укључује „елеменат егзистенцијалног ризика јер подразумева аутентични моменат бежања од чистог конвенционалног” (Gillespie *et al.*, 2015: 137). У овом контексту, активности наставника које дозвољавају и подстичу спонтано јављање непредвидивости и неочекиваности могле би отворити простор за јављање креативног израза (Beghetto, 2019).

Ученицима свакако треба дати довољно времена за успостављање неочекиваних и неконвенционалних веза између знака и објекта. Повлачење паралела између знака и објекта које се заснивају на њиховим физичким карактеристикама (на пример, фонолошким или графичким карактеристикама речи) може отворити простор за јављање хумора (Gillespie *et al.*, 2015) или метафора (Moran & John-Steiner, 2003) које пркосе социјалним очекивањима.

Доминација представе о човеку као когнитивном бићу у науци и друштву довела је до изолације интелекта и афекта као једној од нај-

већих заблуда традиционалне психологије (Vigotski, 1931/1996). Отуда је разумљиво што се и у образовној пракси афективност посматра као потенцијална претња стабилности групне динамике и когнитивном развоју иако се подстицајна атмосфера за развој креативности тиче и једног и другог (Vigotski 1930/2005). Како би се боље разумео и подстицао развој креативности код ученика, нарочиту пажњу треба обратити на период адолесценције када долази до великих развојних промена на когнитивном и афективном плану и формирања зрелих облика креативности. На пример, различите облике књижевног стваралашта (есеји, приче, критике и сл.) који се појављују као карактеристични начини креативног изражавања у том периоду (Vigotski, 1931/1996) наставници могу подстицати. Објављивање радова путем савремених технологија и друштвених мрежа где ученик након кратког временског периода може добити различите коментаре и утиске од стране својих вршњака и других социјалних актера може отворити простор за њихову социјалну интеграцију. Не треба губити из вида да интеграција и социјализација нових артефаката превазилази оквире институција у којима су настали (Glăveanu, 2012) а социокултурни услови њихове производње обухватају целокупно животно искуство појединаца (Glăveanu, 2014c). Индивидуалне животне историје ученика пре поласка у школу, прикупљање биографских података о предшколском периоду и развоју игре и имагинације, као и информације о аспектима породичне динамике, такође могу иницирати бројне тензије на димензијама креативности које би у школском окружењу требало испитати критичким мишљењем. Другим речима, уколико наставник има задатак да „појача” већ постојеће тензије у контексту целокупног развоја ученика и отвори простор за њихову друштвену интеграцију, онда се вероватноћа за њихово генерисање значајно увећава успостављањем дијалога са ширим контекстима и временима који се налазе изван граница школског окружења. Међутим, успостављање веза са ширим социокултурним окружењем са собом носи и потенцијалне ризике од етичких тензија које се могу јавити између породичног и школског система а које се морају узети у обзир приликом планирања педагошких активности.

Опажа се да би се широким и богатим дијапазоном наставних и ваннаставних активности које би се бавиле једном наставном темом могла остварити подстицајна атмосфера за трансформацију значења истог објекта у различитим контекстима и конвенционализовање непознатих аспеката нових области (Wagoner, 2015). На пример, рад на заједничком пројекту који захтева интергенерацијску и/или интердисциплинарну сарадњу може појачати разлике на димензијама временитости, селф-други и знак-објекат. Није потребно наглашавати да би реализацију конкретних интервенција требало спроводити уз стабилан, континуиран и флексибилан систем подршке будући да инициране тензије не укључују само когнитивну, већ и афективно-мотивациону компоненту која

временом може изгубити своју вредност због немогућности ученика да заједничким снагама превазиђу постојеће разлике.

Такође, ваљало би нагласити и потребу за трансформацијом већ постојећих имплицитних медијатора социјалних односа у експлицитне медијаторе (Wertsch, 2007) који су у функцији регулисања интеракција. Промишљање интернализованих комуникационих образаца у вези са постојећим артефактима може допринети стварању подстицајне атмосфере за развој креативности код ученика и наставника у којој се стварање нових артефаката ослања на критичко преиспитивање старих пракси и резултата до којих су довели. На овај начин ученик може конструисати свест о себи као проактивном, инвентивном, агенсном и морално одговорном бићу које својим акцијама остварује утицаје који превазилазе оквире школског окружења. Креативни артефакти и акције ученика могу постати активна друштвена сила која својом практичком и идеолошком снагом може довести до друштвених промена. Због тога би нарочиту пажњу требало посветити развијању моралног суђења и критичког односа ученика према ширим друштвеним импликацијама властитих креативних акција и артефаката и рефлектовања могућности у вези са њиховом употребом и злоупотребом. Не треба губити из вида да се агенсност ученика у развоју креативности не може сагледавати одвојено од њихове индивидуалне одговорности према друштву у коме живе.

ЗАКЉУЧАК

Иако се разматрања могућих импликација ослањају на литературу коју је аутор селективно одабрао као обећавајућу и релевантну, стиче се утисак да, упркос томе, основне претпоставке о развоју креативности могу пружити одговарајући оквир за артикулацију богатог репертоара образовних пракси. Међутим, оне се морају узети са резервом имајући у виду велики дисконтинуитет у изучавању креативности у културноисторијској мисли, незаинтересованост аутора за развијање метода и техника процене развоја креативности, споменуте теоријске изазове који захтевају додатну елаборацију, као и чињеницу да је литература углавном теоријског карактера. Импликације се пре могу разумети као почетни оквир за даља разматрања могућих педагошких пракси, односно као позив за њихову операционализацију у емпиријским студијама.

Захваљујући конципирању креативности као социјалног феномена, образовне праксе усмерене на подстицање њеног развоја у школском окружењу наставници могу имплементирати брзо, а њихови ефекти се могу уочити након кратког времена (Amabile, 1996). Отуда се практична вредност културноисторијске психологије може показати као преко потребна постојећим стратегијама које захтевају више ангажовања (Maksić, 2006; Škorc, 2012) и дужи временски период праћења њихове делотворности (Glăveanu, 2014a). Поред тога, изгледа да би културно-

историјска психологија креативности свој практични потенцијал могла показати управо у оним срединама у којима је потребно подизање нивоа свести наставника о социјалним и културним аспектима креативности и њиховом активном учешћу у креирању срединских фактора промене (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013; Pavlović i Maksić, 2014).

Основне претпоставке о развоју креативности наставницима могу послужити као почетни теоријски оквир за разумевање развоја овог феномена код ученика али и разумевање разноврсних делатности које се спроводе у школи као институцији производње нових артефаката. Тиме се потенцијал културноисторијске психологије показује у препознавању чињенице да развој креативности у школском окружењу није питање степена разликовања од просечног, већ питање могућности и услова за развој креативности свих ученика, као креативности „са малим *k*”, као креативности друштва, као креативности „са великим *K*”. С тим у вези, културноисторијска психологија креативности може подстакнути: (а) препознавање креативности као вредности на нивоу друштва које би требало да пружа подршку њеном развоју у школском окружењу, као и (б) различите облике сарадње између школе и образовног система који би својим плановима и програмима требало да открије и усмери развој креативности код ученика и наставника (Pavlović i Maksić, 2014).

Полазећи од идеје да се решења за „кризу” у психологији креативности морају тражити у филозофско-спекулативној методи сазнања, овај приступ закључује да креативност треба изучавати у пракси, односно реалним контекстима (Glăveanu, 2014 *а). У том смислу се школско окружење појављује као најрелевантније окружење за развој креативности и трансдисциплинарни простор интеграције знања из различитих приступа у психологији креативности.

Имајући у виду научни статус појма креативност у психологији, поменуте обесхрабрујуће налазе истраживања која говоре о негативном утицају школе на развој креативности, као и недовољно интересовање психолога за развој овог феномена у области образовања, може се закључити да се друштвена вредност изучавања и подстицања развоја креативности у школском окружењу мора изнова истицати. У тим настојањима психологије као науке, културноисторијска психологија креативности би свакако могла преузети једну од водећих улога.

CREATIVITY IN CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY: IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN SCHOOL ENVIRONMENT

*Predrag Jovanović**

Doctoral student at the Department of Psychology,
Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia

Abstract. The basic objective of this paper is the articulation of possible implications for the development of creativity in school environment which rely on the existing achievements in cultural-historical psychology. After a brief historical reconstruction of the current 'crisis' in psychology of creativity and the review of alternative cultural-historical research model, some of the basic ideas by Vygotsky and contemporary *Tetradic model* for the development of creativity have been presented as the most relevant achievements. In this paper five fundamental presumptions concerning the development of creativity have been articulated and the same are used to analyse the possible implications for educational practice. These implications refer to dynamic relations between individual and social, creative and developmental, semiotic, affective and behavioural aspects of creativity, as well as the development of imagination during the 'critical' period of adolescence. Some of the proposed educational practices include dialogical modes for constructing knowledge, fostering of open attitude towards the sudden appearance of unexpected solutions, creation of various forms of collaboration and mutual vision, as well as the usage of metaphors and humour. Finally, what is highlighted is the practical value of cultural-historical theory of creativity, and further theoretical improvement of implications and examination of their efficiency in empirical studies in school environment have been proposed.

Keywords: cultural-historical psychology, creativity, development, school environment.

INTRODUCTION

Is it necessary to emphasise the importance of studying and encouraging the development of creativity in school environment? Despite the fact that the need for the development of creativity can be noticed in different aspects of one society, it seems that in the area of education this need should be recognised as a social imperative.

In many parts of the world, with time, from a marginalised scientific concept, creativity has turned into psychological concept which is related to one of the essential goals of education. Despite non-existence of a scientific consensus regarding theoretical definition of creativity in psychology, in the last decades, with their research projects, psychologists have been trying to make a considerable contribution to encouraging its development in school environment (Maksić, 2006).

* E-mail: jdjpredrag@gmail.com

Nevertheless, research practice existing a few decades has defined creativity as a static, individual and decontextualised phenomenon (Beghetto, 2019; Glăveanu, 2014a). One of the criticisms which has been directed towards those who study creativity in the area of education is that they neglect to take into account developmental aspects of the phenomenon and understand this development as additive process happening according to already defined stages (Moran & John-Steiner, 2003). Thus, numerous qualitative changes and transitions which occur during the current dynamic exchange between organisms and environment (Zittoun & Saint-Laurent, 2015) are overlooked, in which creativity is, at the same time, recognised as both means and goal of development (Moran & John Steiner, 2003). Furthermore, we can hear disapprovals which indicate that studies about the development of creativity in school environment tend to simplify complex group dynamics and diverse social patterns in the classroom in order to underline certain aspect which is of scientific interest (Glăveanu, 2014a). This justifies teachers' doubts in practical value of the existing guidelines for the development of creativity in school that are depicted as insufficiently clear and barely applicable in practice (Glăveanu, 2014a).

According to the opinion of those who do a research in the area of education, the most responsible actors for encouraging creativity development in school environment are teachers who are expected to continually work on their professional development and creative approach in work (Maksić & Pavlović, 2011; Pavlović & Maksić, 2014). On the other hand, the opinions of teachers about what creativity represents and how it should be developed also show that school as the surroundings which, with its pedagogical practices, to a significant extent could make a contribution to students' creativity development (Pavlović & Maksić, 2014; Pavlović & Maksić, 2019). In spite of this, and due to the lack of satisfactory cooperation between a school and the educational system and, in addition, due to the lack of a wider social support, one can notice that their role in students' creativity development teachers describe as limited (Pavlović & Maksić, 2014).

Considering practical implications of the way in which creativity development is devised in cultural-historical psychology in this context deserves scientific attention. It seems that developmental ontology and social epistemology of cultural-historical theory could offer some alternative ways of understanding the problems which present-day educational practice faces on its path towards the development of the most important psychic function in the development of a child (Vygotsky, 1930/2005).

*Brief historical reconstruction of psychology of creativity
'crisis'*

Omnipresence of creativity in different areas of human activity and experience as well as scientific interest in the same in psychology can be described on condition that we take into account dominant approaches (paradigms) in studies related to creativity conducted by Sternberg & Lubart (1999). Discussing historical context of their introduction and criticisms directed at them, Sternberg and Lubart set aside a few groups of approaches along with diverse assumptions regarding the nature of creativity they are based on:

- (1) *mystical approaches* where creativity is seen as the product of divine inspiration;
- (2) *pragmatic approaches* which look on creativity as something that should be developed thus not expressing a special interest in creating more serious theoretical systems and, even less, in collecting empirical evidence;
- (3) *psychodynamic approaches* which consider creativity in the context of sublimation of unconscious drives;
- (4) *psychometric approaches* that identify creativity with divergent thinking, that is cognitive ability to generate various types of responses when problem-solving;
- (5) *cognitive approaches* which look on creativity through prism of ordinary mental ideas and cognitive processes that result in obtaining unusual outcome and that can be modelled and simulated by computer;
- (6) *socio-personal approaches* which tend to understand the sources of creativity focusing on variables of personality, motivation and social environment;
- (7) *confluent approaches* that begin from the assumption that creativity represents a point where different cognitive, motivational, social, affective, character and other types of variables intersect and, thus, intercede for multidisciplinary approach in studying this complex phenomenon.

I hold that the approaches mentioned by Sternberg and Lubart (1999) could serve us as a useful heuristic means in this brief historical reconstruction of the present-day state of psychology of creativity. Firstly, one should notice that the assumptions about the nature of creativity started from recognising superindividual, then individual, and finally, social aspects of the phenomenon. On that trail, in the history of the development of various approaches in studying creativity, some psychologists find three paradigms: (1) He-paradigm or paradigm of a lonely genius, (2) I-paradigm or paradigm of a creative person, and (3) We-paradigm or paradigm which strives for social psychology of creativity (Glăveanu, 2012). Despite the fact that with time the development of these approaches has moved to a more appreciated sociality, this

course of development brought up numerous theoretical questions relating to the mere nature of the social (Glăveanu, 2014a,b) which are still waiting for their replies. Secondly, we can see that all the approaches described by Sternberg and Lubart developed from the theoretical-practical one, which kept its boundaries, towards scientific-empirical, which, as the time was passing, tended to become interdisciplinary and to distance itself from philosophical-speculative and religious traditions. However, the current scientific tendencies to connect diverse approaches have not proven to possess sufficient critical reflexivity concerning conceptual-methodological problems about establishing a meaningful interdisciplinary dialogue and knowledge integration (Glăveanu, 2014a,b). Thirdly, we could not but be under the impression that these approaches, to a different degree, affected the growth of different areas of psychology. It seems that psychodynamic approaches have become 'familiar' in clinical psychology, cognitive in experimental, while psychometric approaches have aroused the greatest attention in the educational psychology. One should be reminded that complete studies about creativity could be followed since 1950 and the call by Joy Paul Guilford to the psychologists of American Psychological Association (APA) to aim their research activity along with psychometric tests at the concept of creativity (Sternberg & Lubart, 1999). Having defined creativity as divergent opinion, that is, the capability for finding out multiple solutions to the given problem (Sternberg & Grigorenko, 2001), Guilford provided psychologists with a large number of examinees for carrying out a research on scientific concept which had been, until then, reserved only for the exceptional, but scarce creative personalities (Sternberg & Lubart, 1999). This made psychometric approaches become a promising starting point for studying highly valued objective of formal education by introducing psychological tests applicable to a wider population of students. In spite of the fact that research experience showed negative influence of formal education on children's creativity development (Škorc, 2012), and the tests of divergent opinion as insufficiently reliable and valid instruments for students' creativity assessment (Maksić, 2006; Starko, 2010), divergent opinion remained one of the 'golden standards' (Glăveanu, 2014a: 16) in the psychology of creativity. Fourthly, we should understand that, while discussing approaches, Sternberg and Lubart do not emphasise the contributions of aesthetics and nineteenth-century researches of creativity (Bethune, 1837; James, 1880; Galton, 1882, 1883; Jevons, 1887; Lombroso 1891; Binet, 1896; Ribot, 1990 as cited in Becker, 1995). As a newly-formed philosophical discipline, in the middle of the eighteenth century, precisely in the period when the word *creativity* appeared in the English-speaking countries (Starko, 2010), aesthetics was attempting to offer theoretical basis for understanding artistic creativity in the context of intensifying the differences between a scientific method and a philosophical-speculative method of knowledge (Runco & Albert, 2010). Bearing in mind that philosophical-speculative character of the initial studies of creativity was recognised, even before psychology, as a

scientific discipline expressing the need for interdisciplinary approach (Becker, 1995), we cannot help being under the impression that gradual distancing psychology of creativity from philosophy, along with faith in psychometric approaches as the first scientific approaches that originally appeared in psychology, caused the course of events that did not suit psychology of creativity. More advanced research methodology and richer repertoire of research techniques in current psychology did not provide answers to fundamental questions about creativity that occupied researchers' minds centuries ago (Becker, 1995; Runco & Albert, 2019). This is the reason why we are not surprised by contemporary psychologists' scepticism who pose a question about whether it is at all possible to answer some questions about creativity by using already existing scientific methodology and whether they are the 'real' ones (Becker, 1995).

In recent years, within psychology of creativity, voices can be heard that emphasise the necessity to diagnose the 'crisis' in this field (Glăveanu, 2014a,b). It can be found in (1) fragmentation of the field into more specialised subfields and proliferation of (most frequently quantitative) researches, (2) the lack of dialogue and rare integrative efforts between the approaches which cannot find the mutual base, as well as (3) in neglecting relevant ontological and epistemological questions regarding theory and research methodology (Glăveanu, 2014a,b). 'Crisis' in psychology of creativity is the subject of numerous scientific debates (Uszynska-Jarmoc & Karwowski, 2014), the content and underlying argumentation of which, is irrelevant for this paper. Regardless of this fact, it is of crucial importance that arguments which stress the necessity to diagnose 'crisis' are derived from cultural-historical psychology which, precisely in philosophical-speculative method of knowledge, was even earlier searching for the replies to current scientific questions in psychology (Shweder, 1991; Vygotsky, 1933/1996). In this specific case, the crucial questions the answer to which should be sought in theoretical investigations is the following: what are studies in psychology of creativity based on and why creativity is not that important for psychologists in the field of education? (Glăveanu, 2014a).

Traditional and cultural-historical model for studying creativity

Although traditional psychology of creativity endeavours to gather diverse approaches around four elements of creativity – creative personality, creative process, creative product and the public (Rhodes, 1962) – scientific practice, in the course of time, has caused the appearance of 'analytical cuts' (Glăveanu, 2014a: 17) between the individual and the environment and due to this the destruction of the basic unit of analysis (Glăveanu, 2014a). The consequences of these strivings in traditional psychology of creativity can be found in educational practice, too, in which implicit individualism of teachers' suppositions about creativity and its development led to not recognising their

involvement in the process of creating changes, neglecting the importance of environmental factors of development, and coming up with the idea about personal creativity as something that cannot be developed (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013).

The state in psychological science and educational practice is understood by some authors as the expected consequence of the domination of traditional model of studying creativity which neglected to take into consideration the principle of exclusivity of one scientific classification (Glăveanu, 2013). The fact that creative personality, process, product and the public are intertwined can be witnessed while encoding the answers in empirical researches (Pavlović & Maksić, 2014). In that context we may understand the introduction of cultural-historical model for studying creativity (Glăveanu, 2013) which tends to organise this studying by elements of creativity that are of relational nature.

Table 1: Traditional and Cultural-historical model of creativity research (Glăveanu, 2013)

Traditional model of creativity	Cultural-historical model of creativity
Person – Internal attributes of the person	Actor – Personal attributes in relation to a societal context
Process – Primarily cognitive mechanisms	Action – Coordinated psychological and behavioural manifestation
Product – Features of products or consensus around them	Artefact – Cultural context of artefact production and evaluation
Press – The social as an external set of variables conditioning creativity	Audience and affordances – The interdependence between creators and a social and material world

Relational nature of elements of cultural-historical model of studying creativity consists of raising a number of possibilities and perspectives for researching creativity as a social phenomenon which is contextualised in the specific time.

It should be noticed that accentuating the important role of the society in creative achievements is not only reflected in evaluating creative products by external social environment, as it used to be the practice in the traditional model, but also social practices are constitutive part of actions undertaken for producing creative artefacts (Glăveanu, 2013). This opens the way for creativity to enter the tensions between the familiar objects that are contextualised in new and unknown contexts and unfamiliar objects which penetrate cultural space of the community that aims at their conventionalisation by already existing systems of meanings (Wagoner, 2015).

Contrary to the traditional model and its orientation towards the past at the time when creativity started to appear, cultural-historical psychology moved the focus of interest to understanding of what could or should be, i.e., to transformation of potentiality into actuality (Glăveanu & Gillespie, 2015). The differences between the imaginary and the real represent creativity 'development engine' as social dynamics empowered by arbitrary relations between (1) a sign and an object, (2) self and the others as well as (3) new artefacts created in present time and their potentiality in the future (Glăveanu & Gillespie, 2015). In other words, creativity development can be traced in tensions which mount on the relation between sign and the object, constant orientation of one's own interpretation of objects towards alternative interpretations of the others and their complex and future-oriented interaction in the cultural world of material and symbolic resources of culture.

In this way cultural-historical research model recognises the *dynamics of the differences between semiotic, social, material and temporal relations* as generators of the development of creativity as social phenomenon.

Despite the fact that the objective of this paper is not to provide critical analysis of cultural-historical psychology of creativity, one should notice one logical inconsistency in the attempt to articulate the new research frame. The elements of cultural-historical model originated from the transformation of the existing 'individualistic' elements of creativity into their 'social' alternatives. If the basic motive of this intellectual undertaking was to provide a new model for studying creativity as social phenomenon, then one should not find any reason why elements for studying creativity would be conceived on the existing elements of the traditional model that is being criticised precisely due to understanding the nature of the social. In this respect, they could be understood as insufficiently inventive and formalistic solutions. On the other hand, if the authors' intent was to construct one integrative model that would gather around former achievements of other approaches, these tendencies also have to be discouraged due to various epistemological and ontological assumptions about the nature of creativity and sociality, so the mode in which the existing achievements would be meaningfully integrated by new elements could not be recognised. In addition, if we look back for a moment at determining 'crisis' in the psychology of creativity, we could add that the 'crisis' which the author discusses is a reflection of one state which is not characteristic exclusively for the psychology of creativity. It can be found in other fields of psychology as well, in which we find various approaches, conceptual-methodological difficulties concerning knowledge integration, insufficient reflexive research practice, neglecting developmental and social aspects of phenomenon and domination of quantitative researches. In other words, it seems that the state within psychology of creativity could be described as the outcome of formerly recognised 'crisis' in psychology which Vygotsky wrote about (Vygotsky, 1927/1996), and it was recognised as such precisely in the moment

when within the mere cultural-historical psychology creativity starts playing a significant role.

*Basic assumptions about creativity development:
from Vygotsky to Tetradic model*

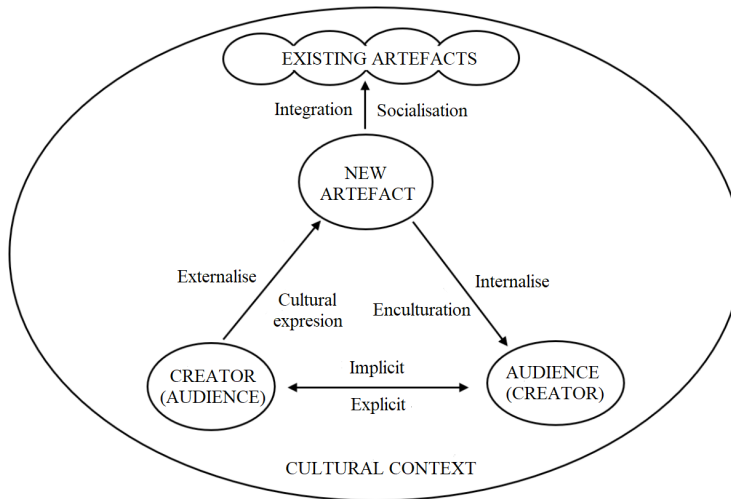
In recent years, when creativity repeatedly plays a significant part in cultural-historical psychology (Baerveldt & Cresswell, 2015; Glăveanu & Gillespie, 2015; Gillespie *et al.*, 2015; John-Steiner, 2015; Moran & John-Steiner, 2003; Valsiner, Glăveanu & Gillespie, 2015; Wagoner, 2015; Zittoun & Saint-Laurent, 2015), *Tetradic model* by Vlad Petre Glăveanu (2012, 2014c) plays the leading role in the articulation of cultural-historical theory of creativity. Nonetheless, one gets the impression that the general assumptions concerning creativity development found in the works of Vygotsky (1930/2005, 1931/1996, 1960/1996, 1965/1975) were not in the centre of interest for Post-Vygotskian psychology, so that as such they do deserve scientific observation.

Like the development of all other psychic functions (Vygotsky, 1960/1996), Vygotsky formulated creativity development in the context of conceptual thinking (Vygotsky, 1931/1996). This Soviet psychologist finds the first signs of creativity in a child's play which by mechanism of internalisation (age about 7) transforms itself into imagination (Smolucha & Smolucha, 1986; Vygotsky, 1930/2005, 1965/1975, Vygotsky, 1933/2004), and after the conceptual thinking having been developed (age about 12), it matures into creative thinking (Smolucha & Smolucha, 1986). Vygotsky draws our attention to the fact that after this period of a child's play and its internalisation into imagination, which he actually took from Freud (Freud, 1908/1959; Vygotsky, 1965/1975), development of conceptual thinking causes a significant change in child development which former perceptual-conceptual thinking suppresses into fantasy (Vygotsky, 1931/1996). Therefore, during the period of adolescence two mutually intertwined directions of imagination development are divided into-objective operating with external (environmental) content and subjective operating with internal (emotional) content (Vygotsky, 1930/2005). On the one hand, as a subjective activity, it serves to satisfy adolescents' emotional needs, while on the other hand, as an objective activity, it serves to objectify their needs in the social surroundings (Vygotsky, 1931/1996).

We have noted that Vygotsky devoted special attention regarding creativity development to dialectics of two types of imagination which are being internalised (subjectivised) and externalised (objectivised) as well as the period of adolescence as a critical period for their differentiation and integration. *Tetradic model* (Glăveanu, 2012, 2014c) starts from similar assumptions, in which creativity occurs at the same time both as individual (individual knowledge and abilities) and social act (sociogenesis of the individual and evaluation of novelty and the significance of artefacts) (Glăveanu, 2012). Complex

dynamics of relationships existing in the model elements that are at the same time created as external (social) and internal (psychological), therefore, becomes the fundamental dynamic development axis.

Picture 1: Tetradic model of creativity as socio-cultural-psychological process (Glăveanu, 2012)



Starting from the assumption that in the previous scientific approaches in studies of creativity individualistic viewpoints prevail which consider creativity development to be cognitive, static, acontextual and atemporal phenomenon, Glăveanu (2012) defines creativity as "a complex socio-cultural-psychological process that, through working with 'culturally impregnated' materials within an intersubjective space, leads to the generation of artefacts evaluated as new and significant by one or more persons or communities at a given time." (Glăveanu, 2012: 35).

It would be worth noting that according to this definition, creativity development could not take place without one being actively engaged in the world of creating artefacts, social practices and systems of meanings of agent creators, that is those activities that are described by some authors as *symbolic actions* (Boesch, 1997). In other words, creativity development was described in the model as culturally contextualised process of *meaning-making* by specific forms of *social activities* in the world of symbolic and material resources or 'culturally enriched materials' as the author himself declares (Glăveanu, 2012).

Tetradic model introduces a 'turn' in understanding creativity. As a matter of fact, conventionally, creativity is defined in the context of novelty and originality, a social value (Glăveanu, 2014a; Sternberg & Lubart, 1999). In

that case, the new appears as opposed to the old, originality as a measure of their dissimilarity (Glăveanu, 2012, 2014a), and social value as something that has to be defined within the community afterwards. Contrary to this, in *Tetradic model* novelty is conceived between the existing old which is achievable in the potential or the current new within social practices related to new artefacts (negotiation, adoption, rejection, usage and the like). This offers another perspective which new artefacts creation always finds in social production of artefacts distributed on time, material and social dimension (Glăveanu, 2014c). In that sense, originality as a measure of differences between the new and old is of relational nature and appears only as a constitutive part of social practices of new artefacts creation.

The vital assumption of cultural-historical psychology about creativity development is a notion about the development as dialectic process which happens between individual (subjective) and social (objective) reality. However, it should be noticed that Vygotsky talks about creativity development of individual (ontogenetic analysis level), while *Tetradic model* could be applied in the context of understanding creativity development on the level of society and culture (historical analysis level). In that respect, they are complementary. Contrary to this discrepancy, it seems that in both cases development and creativity are recognised as the phenomena that are mutually intertwined. They always include dialectic relations between the old and new, stability and change, determinism and indeterminism (Glăveanu, 2014c; Valsiner, 1997), thus at the same time appearing as open and limited processes (Glăveanu, 2014c). In fact, it could be said that development is a creative phenomenon since it always brings with it novelty, while creativity is developmental phenomenon during which that novelty in numerous sociodynamic relations is amplified, and then conventionalised. Bearing in mind the complexity of psychic development which includes diverse aspects of psyche, creativity development should consequently be understood in the context of complete development of a child. On the other hand, it seems that a great discontinuity in cultural-historical thought about creativity development would lead us to the fact that *Tetradic model* does not take into consideration experience that is based on creator's and the public's emotions and drives, therefore, the aspect of creativity which Vygotsky recognised in subjective imagination and a child's play where the phenomenon called 'two-positional perspective' (Fleer, 2017) takes control over emotional processes (Vygotsky, 1933/2004). As a result, we should bear in mind that different social practices of artefacts creation, which may introduce radical changes within one scientific or artistic field, as well as wider social changes, could be accompanied by strong emotional charges and resistance of (most frequently) a larger part of the society according to the changes of the existing state (Kuhn, 1974).

According to the described accomplishments of cultural-historical psychology about creativity development, we are going to summarise this part of the chapter by underlining the following fundamental assumptions:

- (1) Creativity development takes place between the individual (internal) and the social (external).
- (2) Creativity development is a dialectic process based on various tensions distributed on relational dimensions of temporality, materiality, sociality and semiotics.
- (3) Creativity develops through social practices that are at the same time symbolic and affective.
- (4) Creativity development is an inseparable part of thorough child development and as such has to be considered.
- (5) Adolescence is one of the 'critical' periods in creativity development which introduces complex dynamics of relationships between subjective and objective imagination.

*Analysis of possible implications for creativity development
in school environment*

First of all, we should underline certain implications regarding the dialectic nature of creativity development between the individual and the social that is appreciating the actual tensions between individual and group needs in school environment. It appears that this assumption could be of practical importance for transforming passive generation of existing students' ideas into active construction of the new ones. A teacher is not somebody who knows the correct answers to each and every students' questions, in other words somebody who exclusively assesses their accuracy in accordance with their knowledge. In that sense, their role exceeds the level of engagement as an expert. In the scope of egalitarian social patterns used for knowledge construction, a teacher takes the role of a social actor who initiates direct interaction with his students. They have a task to support their creativity development in a network of social relations so, by no means, they should be the executor of technocratic procedures of universal principles related to creativity development. Due to this fact, creativity development in school environment needs to include not only student but also the creativity of a teacher (Maksić, 2006; Vadeboncoeur & Collie, 2013).

Activities such as asking questions by the teacher whose answer he does not know, participation in interactive workshops where models of behaviour, roles and goals are not clearly defined, or conversation with students about the position they have in educational process, could make motivational atmosphere for creativity development. However, altering hierarchically organised discourse brings certain risks. One of them is the fact that different perspectives could seriously endanger creativity development by disrupting social cohesion among the students who are in search for individual ways of expression. It is, therefore, of vital importance to work on creating mutual vision and establishing different ways of collaboration (John-Steiner, 2015; Moran & John-Steiner, 2003).

According to certain standpoints in cultural-historical psychology, educational practices in school environment ought to be developed following holistic principles (Vadeboncoeur & Collie, 2013), which take into consideration the entire development of both students and teachers as unique and distinctive personalities. Building up mutual respect and trust by accepting arguments coming from personal preferences and feelings of students and teachers, and not only from logical or moral reasoning, could create motivational atmosphere for developing systems of support and protection from hazardous ventures beyond the limits of the known and expected (John-Steiner, 2015). One should keep in mind that aspiration to scientific and artistic artefacts always includes "an element of existential risk, an authentic moment of escaping mere conventionality" (Gillespie *et al.*, 2015: 137). In this context, teachers' activities that permit and encourage spontaneous manifestation of unpredictability and unexpectedness might open a gateway for the formation of creative expression (Beghetto, 2019).

Students always have to be offered opportunity and sufficient amount of time for establishing unexpected and unconventional connection between a sign and the object. Drawing parallels between the sign and the object based on their physical characteristics (for instance, phonological or graphic word characteristics) could introduce humour (Gillespie *et al.*, 2015) or metaphors (Moran & John-Steiner, 2003) which defy social expectations.

A dominant idea about a man as a cognitive being in science and society caused isolation of intellect and affect as one of the greatest delusions in traditional psychology (Vygotsky, 1931/1996). Due to this fact, it is understandable that in educational practice affectivity is examined as a potential threat for the stability of group dynamics and cognitive development even though motivational atmosphere for creativity development concerns both (Vygotsky 1930/2005).

For better understanding and encouraging students' creativity development, special attention should be paid to the period of adolescence in which considerable developmental changes occur on cognitive and affective plan as well as the creation of mature creativity forms takes place. For instance, different types of literary work (essays, stories, criticism and the like) that appear as distinctive ways of creative expression in that period (Vygotsky, 1931/1996) could be encouraged by teachers. Publishing studies by using current technologies and social networks where a student, after a short period of time, could have the opportunity to receive various comments and impressions from his peers and other social actors could open the possibilities for their social integration. We ought to bear in mind the fact that integration and socialisation of new artefacts go beyond institutional framework where they are created (Glăveanu, 2012); in addition, socio-cultural conditions for their creation comprise the entire life experience of an individual (Glăveanu, 2014c). Individual histories of students' life before they start attending schools, collecting biographical data about preschool period and development of their

play and imagination and, furthermore, information about the aspects of family dynamics could also initiate various tensions on creativity dimensions that need to be examined in school environment by using critical thinking. In other words, if a teacher has a task to 'reinforce' already existing tensions in the context of entire students' development and enable their social integration, then the possibility for their generation considerably enhances by establishing dialogues with wider contexts and time that exceed the boundaries of school environment. However, establishing relationships with wider socio-cultural environment brings with it potential risks from ethical tensions that might occur between family and school system that must be taken into account when planning pedagogical activities.

One gains the impression that by wide and rich diapason of teaching and extra-curricular activities which would concern one teaching topic, we may create motivational atmosphere for the transformation of the meaning of the same object in different contexts and conventionalising unknown aspects of new fields (Wagoner, 2015). For example, work on joint project that demands intergenerational and/or interdisciplinary collaboration could intensify the differences on time, self-the others and sign-object dimensions. There is no need to emphasise the fact that the realisation of concrete interventions should be carried out by stable, continuous and flexible system of support since the initiated tensions do not include only cognitive but also affective-motivational component which, with time, could lose its value due to the students' incapability to overcome the existing differences by using mutual forces.

Moreover, it is worth stressing the need for the transformation of already existing implicit mediators of social relationships into explicit mediators (Wertsch, 2007) which are introduced deliberately and with certain aim by teachers in order to regulate interactions. Devising internalised communication patterns concerning the existing artefacts could contribute to creating motivational atmosphere for students' and teachers' creativity development in which creation of new artefacts relies on critical re-examination of old practices and results they achieved. In this way, a student may construct awareness about himself as a proactive, inventive agents and moral human being that by their actions creates influences that go beyond school environment framework. Creative artefacts and actions of students could become active social force which, with its practical and ideological force, may bring social changes. This is the reason why special attention should be paid to the development of moral judgement and critical relationship of a student towards wider social implications of his/her own creative actions and artefacts and to the reflection of opportunities regarding their usage and abuse. One should not lose sight of the fact that students' agents during creativity development could not be considered excluding their individual responsibility towards the society they lives in.

CONCLUSION

Even though investigations about probable implications rely on literature that is selected by the author as promising and relevant, one obtains the impression that, despite this fact, essential assumptions about creativity development could provide appropriate framework for the articulation of rich repertoire educational practices possess. However, they have to be considered with reserve if one perceives great discontinuity in studying creativity in cultural-historical thought, author's indifference for developing methods and techniques of creativity development assessment, the abovementioned theoretical challenges which demand additional elaboration and the fact that literature is mainly of theoretical character. Implications could be rather understood as initial framework for further considerations of possible pedagogical practices, in other words, as a call for their operationalisation in empirical studies.

Owing to the fact that creativity is conceived as social phenomenon, educational practices aiming at encouraging its development in school environment may be implemented by teachers rapidly, and their effects could be noticed within a short period of time (Amabile, 1996). This is the reason practical value of cultural-historical psychology could be presented as over needed for the existing strategies demanding more engagement (Maksić, 2006; Škorc, 2012) as well as longer period of time for examining their efficiency (Glăveanu, 2014a). Moreover, it seems that cultural-historical psychology of creativity could represent its practical potential precisely in those surroundings which need teachers' awareness raising about social and cultural aspects of creativity and their active involvement in constructing environmental factors of changes (Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013; Pavlović & Maksić, 2014).

Basic assumptions about creativity development could both serve to teachers as the initial theoretical framework for understanding the development of this phenomenon regarding students and also for understanding diverse activities carried out in school as an institution in which new artefacts are created. Due to this fact, potential of cultural-historical psychology is seen in recognising the fact that creativity development in school environment is not the matter of differentiation level from the average, but the matter of possibility and conditions for all students' creativity development as creativity with the "small c" directed towards the creativity of the society as creativity with the "capital C". Having this fact as the aim, cultural-historical psychology of creativity could encourage (a) recognition of creativity as value on the society level that should offer support to its development in school environment, as well as (b) different forms of cooperation between school and educational system which should, with its curriculum, discover and direct students' and teachers' creativity development (Pavlović & Maksić, 2014).

Starting from the idea that the solutions for 'crisis' in psychology of creativity must be sought in philosophical-speculative method of knowledge, this

approach offers conclusion that creativity ought to be studied in practice, i.e., in real contexts (Glăveanu, 2014a). In that sense, school environment appears to be the most relevant surrounding for creativity development and transdisciplinary space for knowledge integration originating from various approaches in psychology of creativity.

Bearing in mind scientific status of the term creativity in psychology, the abovementioned discouraging research results indicating a negative influence school has on creativity development, as well as insufficient psychologists' interest in this phenomenon development in education, one could draw a conclusion that social value of studies and encouragement of creativity development in school environment has to be emphasized on anew. In these strivings of psychology as a science, cultural-historical psychology of creativity could certainly play one of the leading roles.

КРЕАТИВНОСТЬ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ИМПЛИКАЦИЯ НА РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Предраг Йованович

Докторант Отделения психологии Философского факультета,
Белград, Сербия

Аннотация

Основная цель работы заключается в артикуляции возможных импликаций на развитие креативности в школьной среде на основании существующих достижений в культурно-исторической психологии. После краткой исторической реконструкции актуального „кризиса” в психологии креативности и представления альтернативной культурно-исторической исследовательской модели, представлены некоторые основные идеи Выготского и современной *Традиционной модели* развития креативности в качестве наиболее релевантных достижений. В предлагаемой работе проведена артикуляция пяти основных предположений о развитии креативности, на основании которых рассматриваются возможные импликации на образовательную практику. Импликации относятся к динамическим связям между индивидуальным и социальным, креативностью и развитием, семиотическими, аффективными и поведенческими аспектам креативности, как и развитию воображения в течение „кризисного” подросткового периода. Некоторые из предлагаемых вариантов образовательной практики включают диалогические способы формирования знаний, поддерживают открытую позицию к внезапному появлению неожиданных решений, созданию разных форм сотрудничества и общего видения, и применению метафоры и юмора. В итоге, отмечается практическая ценность культурно-исторической теории креативности, предлагается дальнейшее теоретическое развитие импликаций, а также изучение их продуктивности в эмпирических исследованиях в школьной среде.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, креативность, развитие, школьная среда.

Коришћена литература/References

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Baerveldt, C. & Cresswell, J. (2015). Creativity and the generative approach to culture and meaning. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking Creativity* (pp. 93–110). London: Routledge.
- Becker, M. (1995). Nineteenth-century foundations of creativity research. *Creativity Research Journal*, 8(3), 219–229. DOI: 10.1207/s15326934crj0803_2
- Beghetto, A. R. (2019). From static to dynamic: Toward a socio-dynamic perspective on creativity in classrooms. In I. Lebuda & V. P. Glăveanu (Eds.), *The Palgrave Handbook of Social Creativity Research* (pp. 473–486). London: Palgrave Macmillan.
- Boesch, E. E. (1997). Reasons for a symbolic concept of action. *Culture & Psychology*, 3(3), 423–431. DOI: 10.1177/1354067X9733012
- Fleer, M. (2017). Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In M. Fleer, F. G. Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 85–104). Singapore: Springer. DOI: 10.1007/978-981-10-4534-9
- Freud, S. (1908/1959). Daydreaming and creative writing. In E. Jones (Ed.), *Collected papers of Sigmund Freud* (Volume IV). London: Basic Books.
- Gillispie, A., Baerveldt, C., Costall, A., Cresswell, J., de Saint-Laurent, C., Glăveanu, V. P., John-Steiner, V., Jovchelovitch, S., Sawyer, K., Tanggaard, L., Valsiner, J., Wagoner, B. & Zittoun, T. (2015). Discussing creativity from a cultural psychological perspective. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity* (pp. 125–141). London: Routledge.
- Glăveanu, V. P. & Gillispie, A. (2015). Creativity out of difference: Theorizing the semiotic, social and temporal origin of creative acts. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking Creativity* (pp. 1–16). London: Routledge.
- Glăveanu, V. P. (2012). *Creativity and culture: Towards a cultural psychology of creativity in folk art* (PhD thesis). Published at LSE theses online. London: The London school of economics and political science. Retrived March 1, 2019 from the World Wide Web <http://etheses.lse.ac.uk>
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. DOI: 10.1037/a0029528
- Glăveanu, V. P. (2014a). The psychology of creativity: A critical reading. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 1(1), 10–33. DOI: 10.15290/ctra.2014.01.01.02
- Glăveanu, V. P. (2014b). Towards an expanded view of the creativity field. *Creativity: Theories-Research-Applications*, 1(2), 268–280. DOI: 10.15290/ctra.2014.01.02.15
- Glăveanu, V. P. (2014c). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. London: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-05434-6
- John-Steiner, V. (2015). Creative engagement across the lifespan. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity* (pp. 31–45). London: Routledge.
- Kun, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. [Nurturing creativity in school].
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies* 22(2), 219–231.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of creativity and development. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi. (Eds.), *Creativity and development* (pp. 61–90). New York: Oxford University Press.

- Pavlović, J., Maksić, S. & Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the "four P's" looking glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving* 23(1), 39–57.
- Pavlović, J. & Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja [Implicit theories of creativity of elementary school teachers: a case study]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. *Psihologija* 47(4), 465–483.
- Pavlović, J. i Maksić, S. (2019). Implicit theories of creativity in higher education: A constructivist study. *Journal of Constructivist Psychology*, 0(0), 1–20. DOI: 10.1080/10720537.2018.1477639
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–311.
- Runco, A. M. & Albert, S. R. (2010). Creativity research: A historical view. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 3–20). New York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. (1991). Cultural Psychology: What is it? In R. Shweder, *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*, (pp. 73–110). Cambridge: Harvard University Press.
- Smolucha, L. & Smolucha, C. (1986). L. S. Vygotsky's theory of creative imagination. Paper presented at the 94th Annual Convention of the American Psychological Association 22th–26th August 1986, Washington DC. Retrived March 18, 2019 from the World Wide Web <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274919.pdf>
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom*. New York: Routledge.
- Sternberg, J. R. & Grigorenko, L. E. (2001). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal* 13(3), 309–316. DOI: 10.1207/S15326934CRJ1334_08
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji [Creativity in interaction]*. Zemun: Mostart.
- Uzysnska-Jarmoc, J. & Karwowski, M. (Eds.) (2014). *Creativity: Theories-Research-Applications, 1(2)*. Faculty of pedagogy and psychology: University of Bialystok.
- Vadeboncoeur, A. J. & Collie, J. R. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on earning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201–226.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Valsiner, J., Glăveanu, V. P. & Gillespie, A. (2015). Entering into the creativity zone: on the border between the mundane and the monstrous. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie, A. & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking Creativity* (pp. XV–XXIII). London: Routledge.
- Vigotski, L. S. (1927/1996). Istorijski smisao psihološke krize [Historical meaning of the crisis in psychology]. U P. Pijanović (ur.), *L. S. Vigotski: Sabrana dela* (tom I) [In P. Pijanović (Ed.), *L. S. Vygotsky: Collected works* (volume I)]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (rad je prvi put objavljen 1927. godine) [Original work published 1927].
- Vigotski, L. S. (1965/1975). *Psihologija umetnosti [Psychology of art]*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1933/1996). Učenje o emocijama: istorijsko-psihološko istraživanje [The teaching about emotions: historical-psychological investigation]. U P. Pijanović (ur.), *L. S. Vigotski: Sabrana dela* (tom VI) [In P. Pijanović (Ed.), *L. S. Vygotsky: Collected works* (volume VI)]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (rad je prvi put objavljen 1933. godine) [Original work published 1933].
- Vigotski, L. S. (1930/2005). Dečja mašta i stvaralaštvo: psihološki ogled. [Imagination and creativity in children: a psychological perspective] Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Vygotski, S. L. (1960/1996). Predavanja iz psihologije [Lectures on psychology]. U P. Pijanović (ur.), *L. S. Vygotski: Sabrana dela* (tom II) [In P. Pijanović (Ed.), *L. S. Vygotsky: Collected works (volume II)*]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (rad je prvi put objavljen 1960. godine) [Original work published 1960].
- Vygotski, S. L. (1931/1996). Mašta i stvaralaštvo preadolescenta [Imagination and creativity in the adolescent]. U P. Pijanović (ur.), *L. S. Vygotski: Sabrana dela* (tom IV) [In P. Pijanović (Ed.), *L. S. Vygotsky: Collected works (volume IV)*]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (rad je prvi put objavljen između 1930 i 1931. godine) [Original work published between 1930 and 1931].
- Wagoner, B. (2015). Creativity as symbolic transformation. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity* (pp. 16–31). London: Routledge.
- Wertsch, J. W. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, J. W. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. & Saint-Laurent, C. (2015). Life-creativity: Imagining one's life. In V. P. Glăveanu, A. Gillispie & J. Valsiner (Eds.), *Rethinking creativity* (pp. 58–76). London: Routledge.
- Выготский, Л. С. (1933/2004). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. [Play and its role in psychological development of the child]. U Л. С. Выготский, *Психология развития ребенка* [Psychology of child development (pp. 200–224)], (str. 200–224). Москва: Эксмо.

Примљено 21.03.2019; прихваћено за штампу 06.06.2019.

Received 21.03.2019; Accepted for publication 06.06.2019.