

Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках

С.Ю.Степанов

Рубеж XX и XXI вв. ознаменовался лавинообразным увеличением спроса на творчество в самых различных сферах человеческой деятельности, причем не только традиционно ориентированных на креативные процессы, но даже в тех, где о творческой составляющей деятельности раньше и не помышляли. Словно предвидя этот взрыв, Я.А.Пономарев подготовил концептуальную, методологическую и экспериментальную базу для системного описания основных феноменов творческого процесса и его психологических закономерностей. Конечно, до него, рядом с ним и после него в отечественной и за рубежной психологии велось много исследований по проблемам креативности. Однако, пожалуй, именно ему принадлежит право называться основателем такой отрасли психологической науки, как **психология творчества**.

Согласно Я.А. Пономареву, психология творчества складывалась на рубеже XIX – XX вв.. Вначале она изучала все феномены, связанные с созданием нового и оригинального, описывала их. Главным ее методом были анализ биографий и автобиографий выдающихся людей. Были выделены фазы творческого процесса, описаны качества творческой личности, ядром творчества признавалась бессознательная работа. В дальнейшем использование тестов, анкет, интервью позволило изучать различные отдельные аспекты творчества, появилась эмпирическая многоаспектность исследований. Научно-техническая революция поставила задачу повышения творческого потенциала специалистов, что стимулировало исследования в области психологии творчества. Так психология творчества прошла этапы исходного *созерцательного и промежуточно-эмпирического* типов психологического знания и вступила в новый этап своего развития – *действенно-преобразующий*.

Системные исследования Якова Александровича, с одной стороны, интегрировали наиболее ценные эмпирические факты и теоретические обобщения прежних исследователей продуктивных процессов (Вюрцбургской и психоаналитической школы, гештальтпсихологии, психологии деятельности и др.), а с другой — оказали существенное влияние не только на его непосредственных учеников, но и на многих из тех, кто, казалось бы, осуществлял независимые от него разработки в области проблематики творчества.

Так, основываясь на идее Я.А. Пономарева о периодизации становления психологии творчества, а также целого ряда идей, касающихся структурно-уровневой организации творческого процесса, нам совместно с И.Н. Семеновым удалось реконструировать характер

взаимодействия методологических ориентаций в исследованиях креативных процессов и разработать не только новую отрасль психологического знания – психологию рефлексии, но и определить **рефлексивно-культуродигмальный** аксиологический, онтологический, методологический, гносеологический, эпистемиологический и праксиологический статус психологии XXI в. Эти научные новации стали базой для разворачивания целого комплекса работ по реализации идей психологии творчества и рефлексии в различных социальных практиках: управления, экономики, государственной службы, образования, социальной работы, рекламы, связей с общественностью, политического и организационного консалтинга и т.д. и т.п.

Требовательное внимание к указанным разработкам со стороны Я.А.Пономарева, его живой интерес, проявленный в процессе их обсуждения на заседаниях Всесоюзной секции «Психология творчества», на которых он неизменно председательствовал, поддержка им регулярных публикаций научно-практических результатов вызывают у автора этих строк чувство глубокой признательности и бесконечной благодарности.

Диахроническое взаимодействие методологических ориентаций в психологии творчества

Анализ истории развития психологических исследований творчества, продуктивного мышления обнаруживает яркий пример диахронического взаимодействия научно-методологических ориентаций различных типов: естественно-научной, инженерно-деятельностной и гуманитарно-культурологической.

Естественно-научная ориентация доминировала (1930–1940) в психологии продуктивного мышления, стремившейся к установлению натуралистических и универсальных по своей природе механизмов творческого процесса. Так, благодаря Вюрцбургской школе и гештальтпсихологии было установлено, что объективно необходимым условием, при котором мышление приобретает свойство продуктивности, является проблемность содержания задачи, которую решает человек. Соответственно в проблемном обучении обеспечение этого активизирующего мышление условия служит основным средством организации воздействий на естественное протекание мыслительного процесса с целью повышения его творческого потенциала.

Реализация *инженерно-деятельностной ориентации* (1950–1960) привела к образованию таких областей общей психологии, как – эвристика (Д. Пойа, В.Н. Пушкин) и когнитивизм (Б.М. Величковский; Ж. Пиаже; Дж. Флейвелл), а также в педагогической психологии алгоритмического (Л.Н. Ланда) и программированного обучения (П.Я. Гальперин,

Н.Д. Никандров, Н.Ф. Талызина). Эти направления по большей части исходили из кибернетических представлений о возможности пооперационального описания мышления по аналогии с построением программ для ЭВМ. Формирование умственных действий в рамках алгоритмического подхода проводилось через разложение творческого мышления на последовательность операций или элементарных познавательных актов и обучение способам их поступательной реализации в процессе поиска решения задач. Инженерно-деятельностная ориентация оказала значительное влияние и на становление программированного обучения, где проблема формирования приемов мышления трактуется исходя из более общих теоретических позиций, включающих не только представления об управляемости, но и о социальной обусловленности мышления, которое стало рассматриваться не как совокупность элементарных интеллектуальных операций, а как сложно организованная, социально обусловленная деятельность (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев). В рамках этого подхода проведено обучение обобщенному методу решения задач неалгоритмического типа через формирование знаний об инвариантной структуре познавательной деятельности, детерминированной социальными нормами и реализуемой в умениях и навыках (И.П. Калошина, З.А. Решетова).

Возрастание интереса исследователей к личностной и культурной обусловленности познавательно-творческих процессов (1970–1980) свидетельствовало о появлении *гуманитарно-культурологически ориентированных* исследований. При этом были выделены различные личностные аспекты творческого мышления: эмоциональный, мотивационный, рефлексивный, ценностный, интуитивный и т.п. (Д.Б. Богоявленская, К.А. Абульханова, А.В. Брушинский, И.А. Васильев, Н.И. Непомнящая, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров). Хотя все они выполняют определенные функции в мышлении, однако, как показывают проведенные исследования (И.Н. Семенов; С.Ю. Степанов), именно рефлексивный аспект является не только общим психологическим условием протекания всякой мыслительной деятельности, но и выступает центральным моментом (вместе с интуицией) творческого процесса (Пономарев, Семенов, Степанов, 1981).

Обращение исследователей к изучению рефлексивных механизмов индивидуального и коллективного творческого мышления (В.К. Зарецкий, Г.И. Катрич, Н.Б. Ковалева, М.И. Найденов, Е.Р. Новикова, А.В. Растянников, И.Н. Семенов, Е.А. Сиротина, С.Ю. Степанов, Д.Н. Ушаков и др.), помимо проявления усиливающейся гуманитарно-культурологической ориентации в психологии творчества, является также выражением интенсивного развития в последние три десятилетия новой научной отрасли психологического знания – психологии рефлексии.

Синхронический тип взаимодействия методологических ориентаций в психологии рефлексии

Интенсивность становления психологии рефлексии такова, что уже сейчас можно, во-первых, провести достаточно дифференцированный анализ влияния всех трех методологических ориентаций на развитие в этой новой области психологической науки разнообразных подходов с самостоятельными теоретическими, методическими и экспериментальными разработками, а, во-вторых, квалифицировать характер взаимодействия этих ориентаций как синхронический тип. Его специфика состоит в том, что исследования, ведущиеся с различными методологическими ориентациями, сосуществуют одновременно. Соответственно они оказывают более сильное и конструктивное воздействие друг на друга как в теоретико-методическом, так и в экспериментально-прикладном планах, нежели при диахроническом способе взаимодействия, который рассматривался нами выше на материале психологии творчества. Именно непосредственность взаимовлияний методологически различно ориентированных подходов объясняет взрывообразный характер развития психологических исследований рефлексии.

Взаимодействие методологических ориентаций в психологии рефлексии проявляется в тенденциях, с одной стороны, к разработке различных типов понимания и трактовки рефлексии, а с другой - к построению или использованию различных методов ее исследования и, соответственно, к выделению определенных фрагментов психической реальности, включающей эмпирические проявления рефлексии, и к акцентированию тех или иных ее феноменов. В этой статье ограничимся рассмотрением концептуальных представлений о рефлексии, складывающихся в различно ориентированных психологических исследованиях, отвлекаясь от анализа собственно философских (онтологических, методологических, гносеологических) и других непсихологических ее трактовок, которые тем не менее могут заимствоваться и использоваться психологами в своих работах.

В исследованиях естественно-научной ориентации рефлексия понимается либо как натуральное свойство психики (т.е. ее рефлексивность, проявляющаяся в инертности мышления, как противоположность его импульсивности), либо уподобляется механизму обратной связи, который присущ нервной активности мозга. В обоих вариантах натуралистического понимания теряется качественная специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой, социально детерминированной и культурно обусловленной психики.

Реализация инженерно-деятельностной ориентации в психологии привела к выработке иных трактовок рефлексии, например, таких, как: 1) осознания оснований и средств

деятельности (В.В. Давыдов), 2) выхода во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (В.А. Лефевр), 3) акта установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями - действиями, средствами, целями и т.п. (Н.Г. Алексеев). Общий для них механизм рефлексии описывается в виде модели “рефлексивного выхода” за пределы содеянного с целью построения точек опоры как средств для дальнейшего осуществления деятельности (Г.П. Щедровицкий). Рассмотренные модельные представления о механизме рефлексии построены с акцентом на социально-нормативной опосредствованности мышления при абстрагировании от его личностно-смысловой обусловленности. Такие модели рефлексии подразумевают ее репродуктивный и ретроспективный характер, проявляющийся в поиске и реализации субъектом рефлексии уже наличествующих в социо-культурном контексте средств или через их осознание в процессе собственной деятельности. Средства отличаются друг от друга лишь уровнем конкретной сложности или степенью абстрактности. Творческие возможности при этом ограничиваются количеством потенциально возможных комбинаций уже существующих знаниевых средств. При такой трактовке рефлексии исчезает концептуальный потенциал ее использования как объяснительного принципа и как предмета изучения в контексте проблематики творчества. Сама рефлексия перестает отличаться в этом случае от акта осознания.

В гуманитарно-культурологически ориентированных психологических исследованиях творческого мышления (Семенов, Степанов, 1982) сложилось понимание рефлексии как необходимого звена продуктивного действия, как процесса осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержания сознания, деятельности, общения и форм своего опыта. Рефлексия задает связность и осмысленность событийности человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемно-конфликтных ситуациях и порождает действенно-преобразующее отношение личности, как целостного “Я” человека, к его собственному поведению, а также к его социокультурному и вещно-экологическому окружению. Источником конституирования целостности деятельности и общения, т.е. преодоления возникающих в них противоречий, является смысловая сфера личности, развивающаяся в процессе рефлексивного культивирования человеком собственной творческой уникальности (Варламова, Степанов, 2002) соответственно конкретно-историческим запросам эпохи. Культивирование осуществляется в виде постоянной рефлексии личностью способов действенного самоопределения и самопостроения в контексте формирующихся в культуре идеалов и ценностей. Такого рода рефлексивное самопроектирование и самоосуществление (связанное с экзистенциальным обращением к предельным смыслам действенного бытия и жизнедеятельности конкретного человека) названо

нами «рефлексивной практикой» (сокращенно – «рефлепрактикой»). Последняя призвана обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности, а также смысловых перспектив реализации потенциала личности в творчестве.

От сциентистской парадигмы к рефлексивной культуродигме психологии

Параллельно накоплению и дифференциации знаний о рефлексии начинается их интеграция в современных условиях комплексного, системного подхода к сложно организованным объектам изучения и практического преобразования. Это отвечает наметившейся в современной науке тенденции к обретению категорией «рефлексии» не только философско-мировоззренческого и общенаучного, но и специально-научного статуса, обеспечивающего интенсивное развитие многих общественно-гуманитарных дисциплин, в том числе психологии, а также смежных с ней научных направлений (например, акмеологии, социологии, политологии, имиджелогии, эргономики и др.) и социальных практик (психологические тренинги, деловые и оргдеятельностные игры, имиджмейкинг, инжиниринг, оргконсультирование, дизайн и т.п.).

Рассмотрение современных тенденций развития проблематики рефлексии в психологии все больше убеждает в необходимости переосмыслить в целом характерный для психологии способ познания. Опорой в анализе возникающих в связи с этим проблем могут служить наработанные в методологии и науковедении средства изучения закономерностей развития научного познания и происходящих в нем изменений и новообразований. Один из конструктивных вариантов объяснения движущих сил научного познания предложил Т. Кун (1965) с помощью разработанного им понятия парадигмы. Он применил его для анализа "нормальных" состояний и революционных изменений в науке, происходящих путем смены парадигм. Однако прежде, чем использовать это модное сейчас среди психологов, социологов и других ученых методологическое средство, необходимо установить, в какой мере понятие "парадигма" применимо к психологии и другим общественно-гуманитарным дисциплинам, т.е. нужно определить границы применимости этого методологического различия.

В первую очередь, определяя границы применимости Куновского понимания термина "парадигма" (от лат. "пара" – около и "дигма" – образец), следует заметить, что им обычно обозначается возникшая соответственно логике развития той или иной науки целокупность эталонов профессионального мышления ученых и образцов их экспериментальной практики, кардинальным образом детерминирующая категориальное, методологическое,

историографическое, концептуальное, методическое, экспериментальное, феноменологическое и праксиологическое единство определенной научной дисциплины на каком-либо этапе ее становления. Следует отметить, что при разработке понятия "парадигма" основополагающими были две методологические традиции: культурология марксизма и психологическая гештальттеория (Т. Кун сам указывает на это). Из первой Т. Кун заимствовал идею о революционных преобразованиях в культуре и обществе как естественноисторическом процессе, приспособив, однако, ее применительно к научному познанию как форме духовного развития общества и абстрагировавшись от всеобщей взаимосвязи культурно-исторических явлений, происходящих в обществе как целом.

Это ограничение требовало соответствующей компенсации, которая и была сделана Т. Куном за счет привлечения из гештальтпсихологии вместе с понятием гештальта (как прототипа представления о "парадигме") также и принципа "автохтонности", т.е. представления о самодвижении психического образа относительно познаваемой и разрешаемой субъектом проблемной ситуации. Этот принцип трансформировался у Т. Куна в положение о спонтанности, подчиненности развития науки только ее внутренней логике.

Если применительно к естественно-научному познанию подобная абстракция оказалась весьма эвристичной для объяснения революционных инноваций в науке конца XIX-XX вв. (хотя принципиальная ограниченность таких интерпретаций продемонстрирована уже в работах таких современных Т. Куну философов науки и методологов, как И. Лакатос и П. Фейерабенд), но все же недостаточной для описания сдвигов в ее развитии во всей их социокультурной детерминации, то для общественно-гуманитарных дисциплин и, в первую очередь, для психологии она прямо не срабатывает, поскольку невозможно свести логику развития гуманитарного типа познания лишь к его сциентистским законам, оторванным от философско-идеологических контекстов профессионального мышления и деятельности ученых-гуманитариев, а тем более от характеристик социокультурных практик и состояний бытового сознания, с которыми общественно-гуманитарные исследователи имеют дело как с объектами изучения.

Это подтверждается как результатами предпринятого Э. Палермо анализа парадигм зарубежной психологии, так и опытом развития отечественной психологии. Его можно охарактеризовать через доминирование той или иной исследовательской проблематики, определяющейся не только внутренней логикой эволюции психологических знаний, но и - что особенно важно - характером социального заказа, актуального на тех или иных этапах развития общественных институтов (Умрихин, 1991). Для методологической квалификации этой

зависимости возникновения инноваций в той или иной общественно-гуманитарной дисциплине от конкретно-исторической динамики социокультурного контекста явно недостаточно сциентистского понятия "парадигмы", введенного Т. Куном при науковедческом анализе научно-технических революций в физике и химии. Именно поэтому необходимо введение другого, более широкого понятия, условно названного нами "культуродигма" (Семенов, Степанов, 1989), которое должно в большей мере соответствовать характеру развития общественно-гуманитарных дисциплин и их методологии.

Понятие "культуродигма" – это понятие о всеобъемлющем и целостном образце ("дигме" или "догме") научного мышления и действия, который не только сопряжен со структурой и тенденциями развития профессионального сознания в той или иной научной сфере, но также с современной социокультурной ситуацией, а значит, и с содержанием общечеловеческой культуры в целом. При этом важно осознавать, что понятие "культуродигма" не сводимо к представлению о прямолинейной и реактивной зависимости научного познания от ситуативных запросов общественной практики. Иначе бы оно просто свелось к весьма распространенной в современном научном сознании прагматической и утилитарной установкам.

Эти установки обычно выражаются в таком способе научно-прикладного мышления, когда для достижения сиюминутного эффекта привлекаются и комплексируются разнородные методические средства без достаточной методологической рефлексии их адекватности условиям и противоречиям, определяющим кардинальные тенденции развития социокультурного контекста в целом.

Итак, понятие "культуродигма" предполагает необходимость:

1) выражения и отражения целокупности идеалов, ценностей, символов и эталонов, характеризующих сердцевину, самый "нерв" происходящих в обществе перемен, сдвигов и процессов, направленных на разрешение накопившихся в нем противоречий;

2) выявления и конструктивного определения той центральной философской категории, которая органично встраивалась бы в онтологию и систему концептов и предметов той или иной общественно-гуманитарной дисциплины;

3) задания особого и относительно самостоятельного направления (или сразу нескольких) научного познания и проектирования специфических для этого направления способов научного мышления;

4) отработки различных специальных моделей экспериментальной и практической верификации и применения знаний, полученных при общественно-гуманитарных изысканиях.

Проверить конструктивность предлагаемой нами науковедческой категории "культуродигма" в отмеченных аксиологическом, онтологическом, гносеолого-методологическом и праксиолого-методическом аспектах можно на примере таких направлений зарубежной психологии, как бихевиоризм и фрейдизм, имеющих свои импликации в том числе и в проблематике творчества.

Так, с развитием индустриального общества после Первой Мировой войны возник социальный заказ на усиленную эксплуатацию человека в системе конвейерного производства и социального манипулирования. Выработка в психологии модели и реализация ценностей "реактивного человека" (однообразно выполняющего стереотипные поведенческие, интеллектуальные или двигательные операции в ответ на стимульные воздействия среды поточного производства) воплотились в онтологическом плане в виде категории "бихейвиор" (в переводе с английского - поведение) и конкретизирующих ее понятий, с помощью которых строилась система предметов конкретно-научного исследования. В методологическом плане категория поведения воплотилась в виде известной "стимульно-реактивной" концептуальной схемы экспериментирования, согласно которой изучались реакции организма в ответ на различные стимулы среды.

Понятие научение вводилось в бихевиоризме для изучения развития у человека цепочек поведенческих и иных реакций. Итогом этого развития выступило формирование операциональных навыков. Тем самым концептуально-методически обеспечивались прикладные исследования, направленные на эффективную профессиональную подготовку человека к адекватному стимульно-реактивному поведению в условиях конвейерно-поточного производства. Таким образом, культуродигмальный смысл категории "операциональное поведение" выражается в том, что с ее помощью проектировался образ "робота", который отвечал конкретно-историческому социальному заказу. Важно подчеркнуть, что само понятие "поведение" ко времени формирования социального заказа и адекватных для его реализации исторических условий уже было достаточно разработано в рамках зоопсихологической проблематики (при изучении механизмов стимульно-реактивного поведения и научения крыс в лабиринте), однако еще не являлось центральной общепсихологической категорией, определяющей взаимосвязь конкретно-научных психологических предметов и методов. В целом бихевиоризм оказал большое влияние на общественно-гуманитарные науки: социологию, этнографию, лингвистику, логику, кибернетику и почти на все другие науки о человеке.

Примером не менее мощной и распространенной в зарубежных общественно-гуманитарных науках психологической культуродигмы является фрейдизм, развивавшийся практически одновременно и параллельно с бихевиоральной культуродигмой, но базировавшийся на категории "бессознательное". В аксиологическом аспекте фрейдизм характеризуется тем, что он сформировался вследствие иного, чем бихевиоризм, социального заказа, возникшего из-за потребностей общества в раскрепощении от догм аскетической религиозной морали, препятствовавшей социальной мобильности человека. Освобождение от этих догм было необходимо для свободной миграции различных слоев населения в условиях наемного труда. С другой стороны, в этот период уже стали актуальными проблемы терапии неврозов и психопатий, лавинообразно возникших, во-первых, в результате Первой Мировой войны, а во-вторых, вследствие усилившейся эксплуатации человека на конвейерном производстве.

Рассматривая фрейдизм в онтологическом аспекте, необходимо подчеркнуть, что центральная для него категория бессознательного (доминирующая во взаимосвязи с другими введенными З. Фрейдом и его последователями понятий: "Я", "Сверх-Я", "Оно" и др.) задавала систему предметов, конкретизирующих психологическое изучение и терапию личности, невротизированной прессом социальных табу (запретов), накладываемых господствующей общественной моралью на спонтанное проявление либидинозных и тантрических влечений.

В методологическом аспекте психоаналитическая культуродигма характеризовалась своеобразными "апокрифическими" (истолковательными) способами анализа проявлений бессознательного (такими, например, как различного рода символизации, замещения, сублимации, сновидения и т.п.). Аналитические процедуры состоят из определенной техники выявления в психике человека скрытого, социально табуированного, неявного и их психологической интерпретации. Так, путем осознания, переосмысления, переживания и в итоге изживания достигается психотерапевтический эффект. Суть психоанализа заключается в особой работе с феноменологией "анормативного", т.е. жизненно значимого для человека, но отторгаемого обществом от него как нарушающего упорядоченную организованность социального бытия, хотя и реально влияющего на конкретное поведение и на жизнь отдельного человека. Иначе говоря, техника психоанализа сводится к извлечению вытесненных в сферу бессознательного различных влечений для использования их интерпретации в качестве смысловых регулятивов поведения личности, обеспечивающих ее относительно нормальную жизнь в усложняющемся обществе.

Таким образом, фрейдизм как одна из доминирующих культуродигм психологии начала и середины XX в. обеспечивает возможность достижения личностью относительного равновесия между прорывающимся наружу в не всегда осознаваемом виде внутренним влечением и бытующими в общественном сознании нормами социального существования.

Психоаналитическая культуродигма, возникнув главным образом в рамках психиатрической и психологической проблематики, со временем вышла (как и бихевиористическая) за пределы своих изначальных научных границ и оказала существенное воздействие на развитие таких отраслей общественно-гуманитарного знания, как философия, социология, история, культурология, искусствоведение, лингвистика и т.п.

Обобщая рассмотренные примеры проявления культуродигм в такой области общественно-гуманитарного познания, как психологическая наука, можно выделить ряд методологических и науковедческих особенностей понятия «культуродигма», принципиально отличающегося по ряду признаков от понятия «парадигма».

Во-первых, в аксиологическом аспекте культуродигма представляет собой форму инкорпорированности (органичной встроенности) социального заказа в структуру той или иной общественно-гуманитарной научной дисциплины в виде ценностных эталонов и интенций на разработку проекта целостного образа человека, отвечающего потребностям общества в конкретных исторических условиях его развития.

Во-вторых, в онтологическом аспекте, в отличие от парадигм (каждая последующая из которых обычно ассимилирует и в лучшем случае снимает, а в худшем - отрицает предыдущую парадигму), культуродигмы могут вполне органично и даже взаимодополняюще сосуществовать и развиваться параллельно друг с другом.

В-третьих, в методологическом аспекте, если парадигма является достоянием только одной научной дисциплины, то культуродигма имеет тенденцию к проникновению в смежные друг с другом общественно-гуманитарные науки и носит междисциплинарный характер.

В-четвертых, в праксиологическом аспекте, культуродигмы порождают новые виды социальных практик, которые, взаимодополняя и конкурируя друг с другом, обеспечивают часто синергетический эффект для развития культуры и человеческой цивилизации в целом.

Таким образом, если понятие «парадигма» позволяет отражать и описывать состояние **монистического (гомогенного) единства** той или иной естественно-научной дисциплины на определенном этапе ее развития, то понятие «культуродигма» - состояние **полифонической (плюралистической) целостности многообразия** и взаимодействия общественно-

гуманитарных наук в их опосредованной и относительной взаимосвязи с исходным, исторически определенным социально-культурным контекстом развития.

С культуродигмальной точки зрения очевидно, что основным узким местом научно-практических изысканий в современной психологии оказывается слабая выраженность ценностных компонент, аксиологического "нерва", который позволял бы увязывать на уровне психологической "онтологии" и методологии особенности гносеологических новообразований, назревших в самой психологической науке и практике в силу их исторического развития, с культурно-социальными и политико-экономическими переменами в обществе, а значит и в сознании современного человека.

На наш взгляд, суть этих перемен выражается в глубоком переосмыслении и радикальном преобразовании ценностей, норм, методов работы и способов мышления, процесс переоценки прошлого и настоящего, пересмотр отношения к будущему, процесс перевода неявного, подспудного, подсознательного в явное, в осознанное путем экспликации и открытого обсуждения того, необходимость чего раньше всеми только чувствовалась или только декларировалась. В научно-философском и психологическом семантическом пространстве все эти процессы идентифицируются с термином "рефлексия". Именно рефлексия, всепроникающая и всеохватывающая, все более интенсифицирующаяся и конструктивная, характеризует состояние развивающегося сейчас общественного и индивидуального сознания. И, видимо, не случайно с культуродигмальной точки зрения, что именно в последние 30 лет в общественно-гуманитарных науках как классического, так и неклассического типа (философии, психологии, социологии, лингвистике, искусствознании, культурологии, методологии, эргономике, акмеологии и т.д.) проблема рефлексии начала занимать одно из ключевых мест.

Проработка понятия рефлексии в рамках психологии как предмета изучения позволяет сделать вывод о том, что рефлексия уже заняла вполне определенное место в категориально-онтологическом строе психологической науки на современном этапе ее развития.

Кроме того, возникновение рефлексивной культуродигмы в психологии характеризуется не только онтологическими преобразованиями, но и сдвигами в методологической культуре современной психологии. Эти сдвиги свидетельствуют о сложившейся в ней новой методологической ситуации, которая обусловлена сменой **сукцессивно-диахронического** – поступательного и последовательного способа развития общественно-гуманитарного и в том числе психологического познания на **симультанно-синхронический** способ – лавинообразный и интенсивный. Свидетельством тому является

возникновение в последние 2–3 десятилетия как в самой психологии, так и в других сопредельных с ней общественно-гуманитарных науках множества новых научно-практических направлений (например, акмеологии, синергетики, дианетики, эргономики, деонтологии, дедаскологии, виртуалогии, коммуникативистики, инверсиологии, имиджелогии и др.).

Первый тип познания был связан с последовательной переориентацией психологии на различные виды практики и обслуживающие их отрасли науки: естествознание, инженерия, обществознание. Второму же типу познания присущ одновременный учет как специфики изменений социокультурного контекста в целом, так и особенностей взаимодействия различных типов дисциплин (естественно-научных, инженерно-технических и гуманитарно-культурологических) и лежащих за ними областей реальности, постоянно открываемых мультиплицирующимися современными социальными практиками.

Кроме того, специфика современного психологического познания обусловлена необходимостью осуществлять "сквозную" методологическую работу на всех уровнях научно-практического изыскания. Иначе говоря, характерной особенностью настоящей ситуации в психологии является тот факт, что методологическая работа из привилегии и заботы отдельных специалистов превращается в способ целостной научно-практической рефлексии, насквозь пронизывающей все формы работы профессионального психолога: теоретическую, методическую, экспериментальную, практическую. Формой, которая сможет определить единство такого рода рефлексии (подобно тому, как какая-либо культуродигма задает единство процессу познания общественно-гуманитарного типа в целом), является концептуальная схема или модель, отображающая структурно-динамические характеристики предмета изучения и содержания практической деятельности психолога.

Сами концептуальные схемы и модели строятся таким образом, чтобы: 1) ассимилировать теоретические идеи и основные концептуальные представления относительно осваиваемой реальности, которые позволяют объяснить и отобразить ее проявления в структурных и динамических аспектах; 2) имплицитно содержать средства разворачивания методических способов фиксации и средств интерпретации эмпирических фактов и психологических феноменов, а также верификации получаемых в исследованиях результатов; 3) определять границы применимости на практике (для решения прикладных задач и проблем) психологических инструментальных разработок и получаемых, исходя из этой модели психологических знаний.

Основным признаком эффективности новой рефлексивной культуродигмы психологии является наличие инноваций на всех основных уровнях психологического познания и практики: в области теоретических идей и концептуальных моделей, методического инструментария и способов решения прикладных задач.

Итак, рефлексивная культуродигма в психологии в целом характеризуется следующими чертами. Во-первых, эти дисциплины обращаются к проблематике рефлексии как социально значимому феномену в современных условиях глобальных перемен в общественном бытии и сознании, причем рефлексивная культуродигма задает ценности, идеалы, эталоны психического развития человека как открытой, мобильной, целостной, саморазвивающейся личности, совершенствующей и качественно расширяющей свои возможности и культивирующей способности в процессе непрерывного творчества, связанного с конструктивным преодолением стереотипов поведения, шаблонов мышления, устоявшихся в общении и в быту мнений. Во-вторых, на концептуально-онтологическом уровне выделяется понятие рефлексии в качестве одной из центральных категорий психологической науки, обеспечивающей целостное увязывание и реинтерпретацию других психологических категорий и понятий в единой концептуальной системе, поскольку позволяет объяснить закономерности рефлексивного развития новообразований в лежащих за ними психологических реальностях. В-третьих, задается особая рефлексивно-инновационная среда, способствующая проникновению культуры рефлексивно-методологического мышления и деятельности во все формы профессиональной работы практического психолога.

Рефлексивная культуродигма наиболее органично раскрыла свой потенциал в созданной нами научно-практической школе «рефлексивной психологии сотворчества». В рамках этого направления психологии творчества была разработаны основания для формирования нового типа психологической практики – практики сотворческой рефлексии или иначе – рефлепрактики. Именно эта форма психологической практики стала весьма эвристичным средством и плодотворной базой для гуманистической экспансии современных научных знаний психологии творчества и рефлексии в современные социальные практики.

Основы рефлепрактики как прототипа творческих интервенций в социальные практики

Аксиологические основания. Одним из главных аксиологических оснований является утверждение возможности культивирования **неразрушительных способв (само-) развития.** Иначе говоря, для того чтобы создать что-то принципиально новое, сгенерировать какое-либо

новообразование, совсем необязательно разрушать старое. Главный **гуманистический принцип сотворчества** состоит в обеспечении постоянно развивающейся полноты (целостности) и увеличивающегося многообразия (полифонии) внутренней и внешней жизни каждого участника творческого события как в отдельности, так и одновременно всех его субъектов вместе. Этот принцип является особенно важным в контексте инерции радикалистского менталитета, для которого характерна во многом агрессивная аксиологическая установка на разрушительное отношение ко всему традиционному, "старому". Для человека с радикалистским сознанием невыносимо трудно помыслить возможность создания нового опыта без разрушения (отрицания) старого. Однако, на наш взгляд, это не только возможно, но и необходимо в современную эпоху, когда разрушительная установка резко обостряет вероятность глобальных катастроф как социокультурного, так и геополитического характера.

Эти аксиологические представления были положены в основу идеи создания коммуникативно-образовательных сред взаимного саморазвития, называемых нами рефлексивными.

Онтологические предпосылки. Онтология рефлексивно-сотворческого бытия человека описывается следующими принципами – **уникальность, парадоксальность, открытость и избыточность** (Степанов, Кремер, 1995).

Принцип **уникальности** позволяет любое со-бытие, любых его субъектов, любые пространственно-временные условия, любой процесс и структуру рассматривать как неповторимые, неравные себе, а значит - выходящие за рамки априорного объяснения, понимания, осмысления, предопределения. Этот принцип побуждает относиться к любому элементу психологической реальности как к обладающему непреходящей ценностью и требующему специальных усилий для понимания, осмысления, выстраивания взаимодействия, отвечающих сути его уникальности. Благодаря этому принципу любая "точка" рефлепрактического "хронотопа" (пространства и времени психологического действия) может становиться истоком новых возможностей развития и сотворчества.

Указанный принцип уникальности подразумевает принципиальную несоизмеримость явлений - их нестыкуемость, непредсказуемость и даже противоречивость их категориального оформления, что выражается в принципе **парадоксальности**. Согласно этому принципу, парадоксальность является не только сущностной характеристикой рефлепрактического бытия в целом, но и способом индивидуального бытия каждого человека в культуре. Соответственно способность человека выдерживать экзистенциальную напряженность противоречий своего и чужого существования и принятие их как "нормальных" и, более того, необходимо задающих

поле свободного (и ответственного) самоопределения оказывается единственной гарантией его осмысленного, нравственно напряженного бытия как культуросозидающей личности.

На этих двух принципах зиждется идея **многомирной и многомерной**, т.е. **полифонической** организации образовательных хронотопов, обеспечивающих не только "зоны ближайшего развития" (Л.С. Выготский), но и **отдаленные перспективы и горизонты** личностного культурогенеза, перекрывающего даже исходные психогенетические (натуральные) и социально обусловленные предпосылки роста индивида. Такие хронотопы могут создаваться путем инвертирования привычных и очевидных слоев бытия человека, т.е. за счет появления в рефлексивном пространстве и времени виртуальных (условных или искусственных), новых реальностей "**иномира**", т.е. мира, существующего по иным законам, нежели привычный для нас (Степанов, 1991).

В процессе рефлепрактики удерживаться человеку на высоте уникально-парадоксального бытия помогает его принципиальная **открытость**, т.е. осмысленно полагаемая незавершенность в социокультурных пространствах и контекстах, а также бесконечность психологического бытия во времени: от прошлого через настоящее в будущее и обратно. Принцип открытости предполагает особое понимание определенности существования человека как гранично-безграничного, т.е. **горизонтного**, когда "предел" жизни подвижен и устремлен к бесконечности. Реализация этого принципа в психолого-педагогическом процессе может быть обеспечена готовностью рефлепрактика (т.е. психолога, культивирующего рефлексивные процессы) не столько демонстрировать свою социальную роль лидера, консультанта, диагноста, учителя и т.п., сколько обнаруживать собственное лицо, глубинную сущность своей личности, а также способность выявлять уникальность личности любого участника рефлексивной практики и принимать его как самоценность. Только такая готовность и способность являются залогом ненасильственного вовлечения психолога и клиента (или, например, рефлексивного педагога и учащегося) в процесс со-развития.

Выдерживать напряженность и безмерную сложность такого процесса может позволить только переизбыток энергии созидания. Согласно принципу **избыточности** человек имеет возможность черпать эту энергию из сопредельности с духовностью культуры, из физической силы космоса и из любовной мощи собственной души. Этот принцип подразумевает потенциальную и актуальную равномоцность бытия человека бытию культуры и Вселенной. Реализация данного принципа, например, в социальной практике образования предполагает перманентное наращивание возможностей педагога расширять собственные личностно-профессиональные пределы до горизонтов культуры и мироздания. Эти возможности констеллируются в способности педагога выстраивать и удерживать множественность

контекстов соразвития с обучаемым, а значит - необходимые условия для взаимного сотворческого движения.

Гносеологические предпосылки. К важным гносеологическим основаниям возникновения или построения нового типа рефлексивной практики в первую очередь относятся те, которые касаются изменения в способах получения и описания психологического знания. До недавнего времени в психологии основной корпус изысканий был ориентирован чаще всего на получение естественно-научного типа знания, реже - технологического, и уж совсем мало - гуманитарного. Этот факт связан с особенностями взаимодействия наук и методологических ориентаций в психологии, рассмотренных выше.

В рамках *естественно-научной методологической ориентации* считается, что знания приобретают ценность и достоверность только тогда, когда они получены в результате лабораторного эксперимента, в котором возможна полная контролируемость всех исследуемых факторов. Факты при этом описываются в терминах объект-объектных взаимодействий, и даже субъект исследования (психолог) с его познавательной активностью интерпретируется как один из объектных факторов эксперимента.

Представители *инженерно-технологической ориентации* в психологии утверждают, что знание ценно, когда оно рецептурно, т.е. может быть реализовано как алгоритм для преобразования изучаемого (изученного) объекта в нужном направлении. Технологически ориентированные знания оформляются в терминах объект-субъектных взаимодействий, а сам исследователь и способы его работы находят отражение в виде алгоритмизированных методических описаний.

В контексте *гуманитарно-культурологической ориентации* знание приобретает свою значимость, в том случае если оказывается рефлексивным, т.е. когда оно позволяет выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ними саморазвивающегося субъекта исследования. Гуманитарный тип знания распрямляется в терминах субъект-субъектных взаимодействий. Активность исследуемого и исследующего субъектов в гуманитарных описаниях имеют равноценное значение.

Психолого-эпистемологические предпосылки. Основная концептуальная модель знаниево-эпистемологического описания рефлексии (как в теоретической, так и в методической плоскости) представляет собой отображение одного условно выделенного акта рефлексивно-инновационного взаимодействия человека с проблемно-конфликтной ситуацией.

Эта модель (рисунок 1) представляет собой структурно-функциональную единицу рефлексивно-инновационного процесса¹, в ней можно выделить динамику изменения индивидуального своеобразия человека, как субъекта творческой активности.

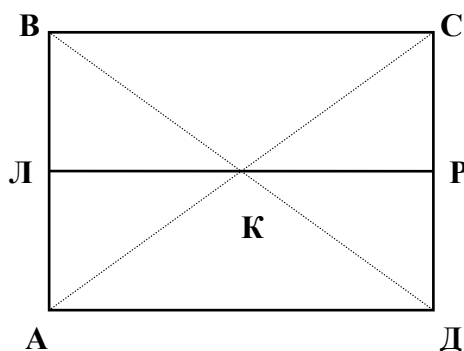


Рис. 1. Модель рефлексивно-инновационного процесса.

На этом рисунке прямая АД условно характеризует динамику изменения человека и его представлений о себе в процессе разрешения проблемно-конфликтной ситуации, прямая ВС отображает внешнюю ситуацию развития (“мир”) и понимание ее человеком в том же самом процессе. Диагонали ВД и АС характеризуют процесс взаимодействия человека с проблемно-конфликтной ситуацией (“миром”). В этом взаимодействии, с одной стороны, сам человек влияет на ситуацию, преобразуя ее, с другой стороны, ситуация является для человека источником возможностей и ограничений его развития, тем самым влияя на его развитие. Линия ЛР представляет событийность, в которой находит свое выражение процесс творческого взаимодействия человека с миром. Прямая АВ представляет собой исходное состояние системы “человек – мир”, прямая СД – конечное состояние этой системы, которое является результатом одного, условного (т.е. теоретически отображаемого) акта рефлексивно-инновационного взаимодействия человека с миром.

Рефлексивно-инновационный процесс представлен на этой схеме как взаимодействие отображаемых человеком содержаний внешней ситуации и его подразумеваемых смыслов, выражающих его внутренние потенциальные психологические ресурсы. Точка К представляет собой кульминационный момент, или “инсайт” в традиционной терминологии.

В данной концептуальной модели рефлексивно-инновационного процесса представлен основной механизм саморазвития человека: его творческое взаимодействие с миром, связанное с “образованием качественно новых временных и пространственных структур за счет развивающего (а в других случаях – разрушающего) эффекта взаимодействия, реализующегося через побочные продукты действий” (Пономарев, 1983).

¹ Более подробно данная модель как в теоретическом, так и в экспериментально-методическом аспекте изложена в нашей монографии (Степанов, 2000).

Праксиологические предпосылки: способы проектирования (сценарирования) рефлексивно-сотворческих процессов. Часто люди, практикующие техники развития творческих возможностей, исходят из предположения, что инновация – это внедрение, а творчество – один из видов деятельности, которому можно обучить. При этом упускается из виду, что даже между способностью высоко профессионально, мастерски воспроизводить и тиражировать какую-либо деятельность и способностью быть творцом, совершающим открытия и создающим принципиально новые творения, может пролегать психологическая пропасть. Исходя из рефлексивной культуродигмы, творчеству невозможно обучить, нельзя сформировать творческую способность как какой-нибудь навык или сумму знаний и умений. Искушенность в творчестве предполагает необходимость искушения творчеством, совлечения на творчество целиком всего существа человека, перманентного культивирования его творческой способности. Применительно же к организационному консультированию этот тезис можно переформулировать следующим образом. Только та инновация будет плодотворной и эффективной, которая вызрела, оформилась и глубоко (органично) укоренилась в управленческие инфраструктуры организации, а не явилась следствием механического переноса извне пусть даже самой гениальной по своей эффективности технологии.

Практическое воплощение идеи рефлексивной практики осуществлялось за счет разработки психологических моделей создания **сотворческой среды** (Степанов, 1987). В качестве системообразующих факторов такой среды выступают “катализаторы” организованной и систематической рефлексивности, т.е. собственно носители **рефлексивной культуры**. Такими носителями являются либо имеющиеся у человечества культурные ценности или образцы деятельности, либо, например, психологи-рефлепрактики, способные создавать и реализовать различные развивающие и психодиагностические методики, построенные на основе рефлексивного проживания опыта (в том числе и профессионального) и функционирующие в качестве организационного компонента различных видов социокультурных рефлексивных практик сотворчества.

В отличие от традиционных методов (по существу, репродуктивных: демонстрационно-информирующих, поэтапно-формирующих, проблемно-ориентирующих, эвристически-программирующих, внедренческо-адаптационных), когда процесс развития проектируется и технологически выстраивается под заранее известную цель, форму и содержание, суть методов рефлексивного культивирования состоит в их принципиальной инновационной уникальности, парадоксальности, открытости и избыточности по отношению к каждой практической задаче развития и одновременно – их обращенности к сокровищам мировой культуры, но не в репродуктивном, потребительском, а в созидательном, сотворческом смысле.

Именно поэтому о проектировании рефлепрактики можно говорить лишь условно, так как рефлепрактика не может быть спроектирована раз и навсегда для всех типовых ситуаций и задач развития, но каждый раз сценарируется (задумывается и загадывается) наново, как уникальное и многовариативное со-бытие ее потенциальных участников. При этом катализатором и одновременно метрикой, прототипом, от которого в процессе сценарирования происходит намеренное отстраивание ("остранение" – по М.М. Бахтину), выступает даже не предыдущий сценарий или уже накопленный опыт решения задач на инновационное развитие, а специально подобранный культурный эталон, культурная ценность, культурный символ.

Любая **культурная ценность**, художественная или историческая (взятая как событие, как прецедент из истории, религии, сказок, мифов, эпоса, художественной литературы, киноискусства, музыки и т. п.) в контексте рефлексивного культивирования процессов развития приобретает статус динамического архе- и архистереотипа (**культурного аналога и символа**, т.е. рефлексивной формы и рефлексивного содержания), преобразование, исчерпание и развитие смыслов которого делает возможным не только саму позицию сотворчества со всеми участниками рефлексивной практики, но и одновременно с **Культурой**. Иначе говоря, рефлепрактика априори приобретает возможность состояться как культурный прецедент, как культурно-историческое событие за счет сотворческого со-бытия всех ее субъектов. И именно так она и предвосхищается и сценарируется ее инициаторами – рефлепрактиками, а также актуально переживается ее участниками².

Одним из ключевых методов, определяющих уникальную психологическую специфику рефлепрактики по отношению к другим тренинговым или игровым практикам развития и диагностики, является разработанный нами и апробированный совместно с сотрудниками Института рефлексивной психологии сотворчества "**метод рефлексивных инверсий**". На идею этого метода нас натолкнула книга Е.В. Ключева "Между двух стульев" (1989). Суть его состоит в том, что с помощью специальных психологических перевертышей, реинтерпретаций культурных аналогов (Степанов, 1992) участники рефлепрактики вовлекаются в психологический «иномир» условного, в каком-то смысле, фантастического существования – «**инобытия**» - на фоне уже имеющегося в их жизни нормального, привычного мира и обыденного способа существования – «**бытия**».

² Способы сценарирования рефлексивных практик в целом и конкретных рефлексивно-сотворческих методов подробно описаны в нашей монографии (Степанов С.Ю., 2000).

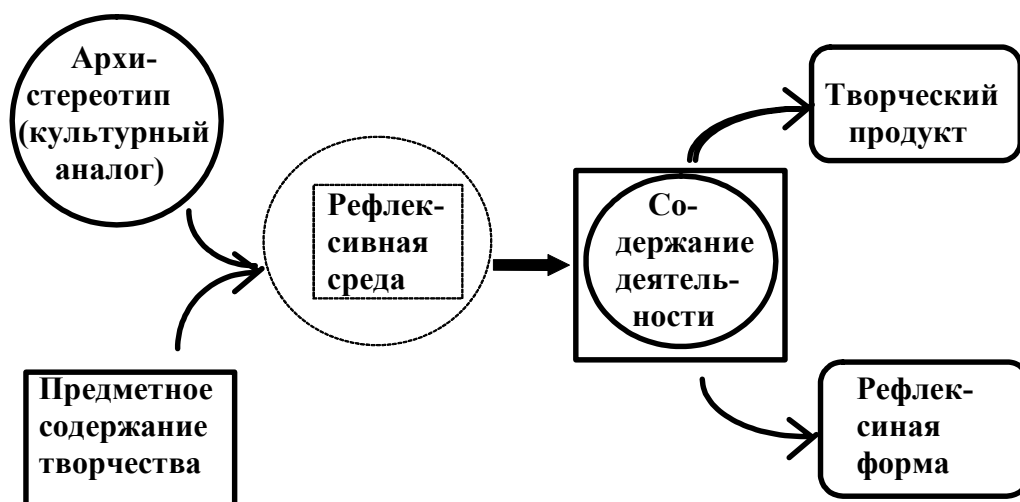


Рис. 2. Концептуальная схема культивирования сотворчества в рефлепрактике

Здесь необходимо заметить, что ряд понятий, обычно фигурирующих в специальной философской и психолого-педагогической литературе, используется нами – за неимением лучших психологических терминов в качестве рабочих. Важно также отметить, что в контексте современных информационно-компьютерных технологий “ирреально-фантазийное” бытие участников рефлепрактики можно уподобить попаданию человека в мир “виртуальной” (т.е. искусственной, выдуманной) реальности. Указывая на это подобие, мы тем не менее считаем, что погружение человека в **рефлексивный иномир** имеет более психопластичный и органичный характер, чем компьютерная виртуальность, а также отличается от специфической жизнедеятельности в условиях виртуальной реальности своими особыми закономерностями и изучение которых выходит за рамки нашего исследования. Для создания указанных виртуальных атрибутов среды сотворчества нами используются рефлексивные инверсии (переосмысления) различных культурных прототипов (например, сказочных или мифологических героев, литературных или киноперсонажей и т.п.). Разработка и идентификация каждым участником инновационной практики своего рефлексивного **альтер-Эго** (своеобразного психического или личностного двойника) является первым этапом формирования иномира и вовлечения в него всех участников рефлексивной формы работы. Актуализация и развитие подобного **ино-со-бытия** осуществляется одновременно с нормальным **бытием**, причем сначала как бы параллельно, а затем – через взаимопроникновение и взаиморазвитие. Этот процесс изображен на рисунке 3.

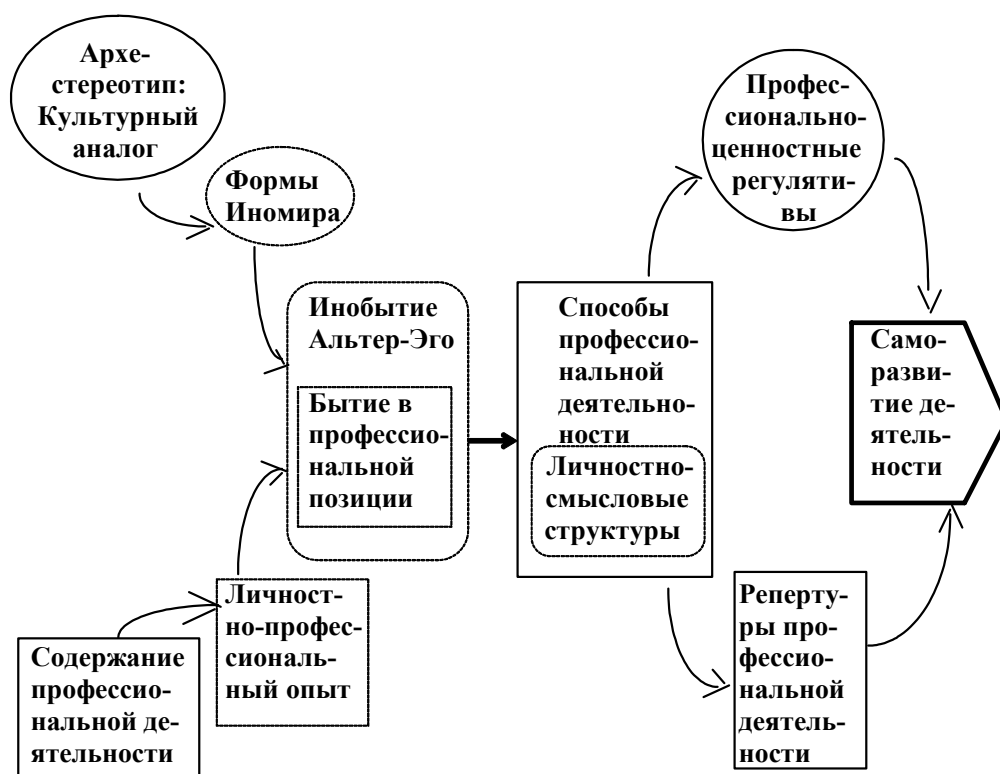


Рис. 3. Процесс сотворческого ино-со-бытия участников рефлексивной практики

Развивающееся противоречие обыденного ("реального") и фантастического ("ирреального") бытия дано во взаимодействии и альтернативе двух предельных позиций. К занятию первой позиции тяготеют участники рефлепрактики, которые имеют консервативное мировосприятие, а второй - инновационное. Защищенная самопроекция этих двух мировоззренческих интенций и их столкновение в процессе рефлепрактики определяют экзистенциальную напряженность, эмоциональную насыщенность существования ее участников. Исходя из первой консервативной позиции, человек может говорить: "Все должно быть так, как есть, и никак по-другому быть не может!", а из второй, инновационной: "Это невозможно, невероятно, но пусть будет именно так. Чем необычней, тем интересней!". Взаимопроникающая и обогащающая трансформация этих двух позиций отображена на рисунке 4.



Рис. 4. Взаимодействие консервативной и инновационной позиций участников рефлепратики

Кажущаяся непримиримость, закрытость двух позиций становится "прозрачной", т.е. рефлексивной, друг относительно друга именно во второй – "кульминационной" – фазе их возможного взаимодействия. Итогом взаимодействия оказывается органичное вращение рефлексивных форм «иномира» в способы "нормального" существования. В результате возникает саморазвивающаяся рефлексивно организованная инновационно-профессиональная деятельность, в которой бытие ранее отчужденных и лишь отображаемых профессиональных содержаний сливается и обуславливается инобытием культурных аналогов в виде личностно-смысловых структур и ценностных регулятивов поведения человека.

«Ирреальность» рефлексивного иномира позволяет проживать и приобретать такие переживания, знания и способности, которые в нормальной жизни кажутся человеку заведомо недоступными. Иномир не только обеспечивает **творческую самоактуализацию**, но и **защищенную самопроекцию** (т.е. осмысленное и добровольное раскрытие тайников своей внутренней жизни с уверенностью, что ее не травмируют и не нарушат) различных и в первую очередь закрытых, слабо рефлексированных структур индивидуального и коллективного подсознательного опыта участников рефлепратики.

Субъектное опредмечивание, изживание и переосмысление функционально-динамических индивидуальных стереотипов опыта (подобно "комплексам" в теории З. Фрейда или "дистрессам" – Х. Джекинса) и его коллективных архистереотипов (подобно "архетипам" К.Юнга) в творческом процессе имеет ярко выраженный, но косвенный (побочный)

психотерапевтический эффект. При творческом взаимодействии с нормальными людьми само упоминание о возможной психотерапевтичности контакта с ними (точно так же как и упоминание об экспериментальности) может вызывать либо психотравмирующую, либо агрессивную реакцию.

Психотерапевтический эффект связан с обретением участниками новых смыслов, в которых содержание прошлого опыта (в том числе и вытеснявшегося, нерелефированного, эмоционально негативного) оказывается необходимой предпосылкой для способности человека воплощать эти смыслы в реальной жизни. Именно это обстоятельство обеспечивает не декларируемое, а реально гуманистическое саморазвитие всех участников рефлепрактики, которое включает: одновременное и взаимонаправленное движение, и позитивно-конструктивное изменение (но ни в коем случае не конфронтационное разрушение) старого, исчерпываемого, изживаемого опыта и нового, нарождающегося опыта (в том числе и профессионального).

Тем самым рефлексивный иномир сотворчества позволяет в интенсивной форме разворачивать процессы интериоризации и экстериоризации (т.е. решать фундаментальную проблему психологии развития, сформулированную и решавшуюся в свое время Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, А.Н. Леонтьевым, Ж. Пиаже и др.) путем встраивания в рефлексивную среду **«пустых» инновационных хронотопов – систем вложенных неопределенностей**, т.е. субъективно скрытых, латентных, но психологически значимых “пространственно-временных” измерений нового как личностного, так и профессионального развития. Они обеспечивают выявление и осуществление творческой самооценки каждого участника рефлепрактики. Поэтому рефлепрактика как метаметод для организации современных социальных практик, позволяет актуализировать в сотворческом психолого-педагогическом процессе не только "зоны ближайшего" развития (Л.С. Выготский), но и **перспективы отдаленного профессионально-личностного (само-) развития человека как его творческой уникальности.**

Изложенные выше основания и принципы метода рефлексивных инверсий, как и рефлексивной практики в целом, позволили задать целый веер возможностей для органичного инкорпорирования идей психологии творчества и рефлексии в различные современные социальные практики.

Социальные практики в творческом и рефлексивном контекстах³

³ В силу ограниченности объема статьи приведем только два-три наиболее ярких примера включения в социальные практики знаний и методов психологии творчества и рефлексии.

Практика проектирования регионального развития

Анализ исследований психологии творчества и рефлексии, выполненных с различной методологической ориентацией, позволяет выделить (Степанов, 1996) по крайней мере три наиболее устойчивые эпистемологические модели знаниевого оформления представлений об организации и источнике творческого процесса: ***случайностно-интуитивную (натуралистическую), комбинаторно-фантазийную (технологическую), рефлексивно-смысловую (гуманитарную).***

Первая предполагает, что творческий процесс протекает благодаря репродукции и направлен на образование антиципирующей схемы (О. Зельц). Момент замыкания такой схемы связан со ***случаем***, который выступает в качестве подсказки, необходимой для образования недостающего звена. На базе этой модели творчества проектирование территориального развития социально-экономических процессов основывается на прогнозировании их естественных трендов.

Основной формой подобных проектировочных разработок является штатная деятельность оргструктур, находящихся в подчинении заказчика, а также консультативно-экспертная поддержка извне (как правило, федеральные органы управления, научно-консалтинговые фирмы). *Преимущества* этого типа социальной практики проектирования состоят в следующем:

- привычная для заказчика деятельность планирования от достигнутого;
- опора в первую очередь на оргресурсы заказчика (департамент экономики, планово-финансовые отделы региональных ведомств, бюджетный комитет ЗС и т.п.);
- минимизация финансовых затрат на этапе разработки программы регионального развития.

Вместе с тем у этого подхода есть и *недостатки*:

- рутинно-формальный характер реализации программы после ее разработки и принятия;
- отсутствие, как правило, качественных и интенсивных изменений в развитии региона;
- малоэффективные затраты на экспертно-консалтинговые услуги как на этапе подготовки, так и на этапе реализации программы;
- и вследствие этого часто потеря конкурентоспособности региона в отношении других территориальных образований.

Комбинаторно-фантазийная модель механизма творчества состоит в комбинировании (компиляции) из старых элементов “нового” качества, что соответствует представлению о “дивергентном мышлении” Де Боно, о ТРИЗе Г.С. Альтшулера, о “конфигураторе” В.В. Лефевра и др.

На данной концептуальной модели механизма творчества основывается инженерно-технологическая методология (методология «интеллектуальной интервенции») конструирования программ регионального развития на основе заданных извне конечных параметров социально-экономического развития территории.

Основной формой подобных проектировочных разработок является проектная деятельность нанятой извне рабочей группы (в форме мозговой атаки, проектно-экспертного семинара, деловой или оргдеятельностной игры).

Преимущества:

- быстрая разработка программного продукта на основе экспертных технологий;
- минимизация организационных затрат заказчика на этапе разработки программы;
- минимизация финансовых затрат заказчика на этапе разработки программы.

Недостатки:

- длительность и большой объем адаптационных мероприятий для внедрения готового программного продукта;
- повышенные финансовые затраты на внедренческие мероприятия;
- повышенная конфликтность реализации программы развития из-за сопротивления местных элит.

Рефлексивно-инновационная модель (Степанов, Семенов, 1990) представлена процессами рефлексии. На базе данной концептуальной модели механизма творчества основывается методология сотворческого проектного синтеза, когда проектирование осуществляется на основе сценарного моделирования и рефлексии ситуаций возможного развития территорий.

Основной формой сотворческого проектирования выступает обычно экспертно-инновационный семинар (рефлепрактика), интегрирующий интеллектуальные ресурсы региональных управленческих элит (представителей исполнительной, законодательной власти, градообразующих и базовых для региона предприятий) и федеральных структур управления и консультирования.

Преимущества:

- получение высокоэффективного программного продукта;
- оптимальная структура финансовых затрат на разработку и реализацию программы;
- деятельность внешних экспертов на территории заказчика, т.е. в гуще реальных событий принятия управленческих решений;
- включение оргресурсов заказчика (представителей департамента экономики, финансов, региональных ведомств, ЗС и т.п.) в совместную с экспертами и рефлексивными оргконсультантами проектную деятельность;

- так достигается синергия обучающего, адаптационного и ПР эффектов.

Недостатки:

- высокая трудоемкость на этапе подготовки и разработки программы как со стороны экспертов и оргконсультантов, так и со стороны заказчика;
- длительный этап подготовительных мероприятий по привлечению экспертов федерального уровня и сборке региональных элит;
- значительные временные затраты для обработки полученных в ходе экспертно-инновационного семинара материалов и доведение их до формата программы.

На базе данного подхода под нашим руководством команда рефлепрактиков и привлеченных групп экспертов в течении последних 10 лет обеспечила разработку и запуск в процесс успешной реализации: программы развития г. Петрозаводска (1997) и Концепции социально-экономического развития Республики Карелия до 2010 г. (1998–1999), антикризисной и среднесрочной программ развития Архангельской области (1999–2000), доктрины долгосрочного социально-экономического и геополитического развития Северо-Западного федерального округа России (2001–2002), отдельных разделов программы социально-экономического развития Центрального Федерального округа РФ на основе гуманитарных ресурсов, а также ряда проектов территориального развития на базе интеллектуальных и историко-культурных ресурсов в рамках данной программы – «Яснополянское соглашение» и Российской центр программирования в наукограде Дубна (2004).

Рефлексивно-сотворческая организация психологической службы в системе образования

Перед психологической службой давно уже возникла альтернатива: либо быть “скорой психолого-педагогической помощью” в случаях, когда педагог или родитель не справляется с учебно-воспитательными проблемами (нарастание которых сейчас приобретает лавинообразный характер), либо становиться соавтором (проектировщиком) в разработке новой, гуманистически ориентированной культуры педагогической деятельности, отвечающей современным социально-психологическим условиям развития ребенка.

Первый вариант выбора уже реализован в существующей на территории Российской Федерации модели психологической службы и характеризуется следующими моментами:

- психолог в школе выполняет в основном функции диагноста, наблюдателя, советчика, корректора, т.е. того, кто, образно говоря, “стоит на подхвате” и пытается оценить эффективность учебно-воспитательного процесса и компенсировать его недостатки и упущения;

- психологи в школах, как правило, вынуждены работать поодиночке, даже если их и несколько в штате образовательного учреждения. В этом случае факт того, что они имеют

рядом коллегу, не меняет самого способа их работы по определенному и узкому функционалу профессиональной деятельности, в противном случае они начинают конкурировать друг с другом, что плачевным образом сказывается на результатах работы того и другого и в целом на всем образовательном учреждении;

- на курсах повышения квалификации психологов обучают в основном новым методикам (диагностическим, тренинговым, психотерапевтическим), но мало внимания уделяется формированию общепрофессиональной культуры, путям собственной профессиональной самореализации как в образовательном пространстве отдельного учреждения, так и в системе образования округа в целом;

- позиционирование психолога в образовательно-ролевом пространстве школы приводит к возникновению конфликтных отношений с тем, кому он, согласно своей миссии, должен помогать. Конфликтно-маргинальное положение психолога в образовательном учреждении становится очевидным при анализе конкретных ситуаций его профессионального взаимодействия и выполнения своих функций – консультирования, диагностирования, корректора.

Сложившаяся система психологического обеспечения деятельности образовательных учреждений привела к тому, что кадровый потенциал психологов рассредоточен по отдельным образовательным учреждениям, а их профессиональные действия в системе образования слабо скоординированы и недостаточно эффективных.

Второй вариант модели организации психологической службы построен на консолидации профессиональных ресурсов психологов и на представлении о том, что сформировавшаяся система образования вынуждена интенсивно меняться в новых социально-экономических условиях и требует соответствующего рефлексивно-инновационного сопровождения.

Любые преобразования повышают неопределенность, порождают ощущение опасности, требуют особых, часто значительных затрат (что отмечают многие опрошенные нами директора школ). Часто педагоги рассматривают инновационные процессы как покушение на свой профессиональный авторитет, а ценность развития воспринимается ими как попытка дискредитации их профессионального опыта, что приводит к неуверенности в собственных силах или порождает агрессию.

В условиях рефлексивных практик, которые составляют основной арсенал деятельности психолога в рамках сотворческой модели психологической службы, осваивается особый способ получения учителем нового знания о психолого-педагогическом процессе. Этот способ в общих чертах состоит в следующем: организуется сотворческое взаимодействие психологов-рефлепратиков и учителей, социальных педагогов, воспитателей детских садов и других

работников сферы образования в решении тех проблем, которые выдвигает современная социокультурная ситуация. Этот способ получения знания является инновационным по своему характеру и альтернативным традиционному способу получения знаний путем репродуктивного усвоения готовых образцов психолого-педагогических или управленческих технологий.

Главным преимуществом сотворческой модели является возможность бесконфликтного изменения профессионального сознания и деятельности педагога путем создания условий для переосмысления, рефлексии им своего педагогического опыта в специально созданной для этого среде сотворчества.

Наиболее важные компоненты сотворческой модели психологической службы были отработаны на базе трех общеобразовательных школ Юго-Восточного округа Москвы (1988), в Мирнинском районе Республики Саха (1989–1995). Наиболее полная реализация данной модели осуществлена под нашим руководством в Петровской школе г. Петрозаводска (с 1994 г. по настоящее время) и в структуре образования Северо-Восточного округа г. Москвы сотрудниками Института рефлексивной психологии сотворчества и лаборатории социально-психологических проблем Учебно-методического центра Северо-Восточного округа (О.В. Елагиной, Л.М. Житеневой, Е.Н. Луниной, А.В. Растянниковым, О.А. Серебряковой, Д.М. Склизковым, А.С. Сухоруковым, Н.А. Усачевой и др.) на основе Программы “Столичное образование”. Деятельность новой модели психологической службы выстроена не на принципе ситуативного обслуживания нужд отдельных элементов образовательной системы, а на принципе целостного обеспечения психологических условий ее развития.

* * *

Принципы рефлексивной культуродигмы психологии творчества были успешно реализованы и в других современных социальных практиках: в управлении образованием (Разбивная, Степанов, 1998; Днепров, Михайлов, Степанов, 2001), в педагогике (Степанов, Похмелькина, Калошина, Фролова, 1991), в рекламистике (Степанов, 2002), в имиджмейкинге и политконсалтинге (Кургинян, Ситников, Степанов, 2001; Деркач, Семенов, Степанов, 1998), в оргконсалтинге (Кремер, Степанов, Сухоруков, 2003), в коммуникационном менеджменте и др.

Литература

- Варламова Е.П., Степанов С.Ю.* Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход. Изд. 2, дополн. М. Изд-во ИП РАН. 2002. 256 с.
- Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998. 250 с.
- Днепров Э.Д., Разбивная Г.А., Степанов С.Ю.* Основы современной образовательной политики России. Стратегические тезисы // Модернизация российского образования (документы и

материалы). М.: ГУ ВШЭ, 2002. С. 85–97.

Катанандов С.Л., Аверкин Д.Ф., Кузьминов Я.И., Степанов С.Ю. и др. Доклад рабочей группы президиума Государственного совета РФ 29 августа 2001 // Государственный совет Российской Федерации (материалы заседания и официальные документы). М., 2001. С. 55–94.

Кремер Е.З., Степанов С.Ю., Сухоруков А.С. Акмеологический консалтинг // Сообщение. 2001, № 5 (19). С. 42–45.

Кургинян С.Е., Ситников А.П., Степанов С.Ю. и др. Россия: стратегия достоинства. Имидж и реальность страны, информационные технологии и кризисные ситуации // М., КГ «Имидж-Контакт». 2001

Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А.Пономарева. М.: Наука, 1983. 336 с.

Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990.

Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Развитие современных исследований творчества // Психологический журнал. 1988. Т.9. № 4. С.151–152.

Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Под ред. Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова. М., 1988. 276 с.

Разбивная Г.А., Степанов С.Ю. Концепция программы «Просвещение, воспитание юношества, распространение наук, искусств, современных технологий и общественных инициатив в области образования и молодежной политики». Петрозаводск: Изд-во Мин-ва образования и по делам молодежи Республики Карелия, 1998. 50 с.

Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕРСЭ, 2002. 320 с.

Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций М.: Наука, 2000. 174 с.

Степанов С.Ю. Рефлекпрактика как прототип новой образовательной системы сотворческого развития человека // Новое качество образования. Петрозаводск, 2001. С. 19–37.

Степанов С.Ю. Рефлексия как инструмент продвижения на рынке рекламы // Лаборатория рекламы. Альманах. 2002. С. 25–31.

Степанов С.Ю., Кремер Е.З. Разработка антикризисной программы - шаг к новой системе управления // Ориентир. Информационный вестник. Вып. 8. Архангельск, 1996. С. 49–50.

Степанов С.Ю., Маслов С.Н., Яблокова Е.А. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. - М.: Луч, 1993. 66 с.

Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5–14.

Степанов С.Ю., Растянников А.В., Склизков Д.М. Рефлексивно-инновационный подход в организации и развитии психологической службы в округе // Программа развития образовательной системы Северо-Восточного округа г. Москвы. М., 1995. Прил. 3. С. 1-17.

Степанов С.Ю., Семенов И.Н. От психологии рефлексии к рефлексивной культуродигме в психологии // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1989. С. 144-153.

Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии, 1985. № 3. С. 31–40.