

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет

Ю9.я7
Г928

В.Г. ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРИКЛАДНЫЕ РАЗРАБОТКИ**

Учебное пособие

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2013

**УДК 316.6
ББК Ю945.я7
Г928**

*Одобрено
учебно-методической комиссией
факультета психологии*

*Рецензенты:
доктор педагогических наук, профессор Т.Г. Калугина,
кандидат психологических наук, доцент О.Е. Костюченкова*

**Грязева-Добшинская, В.Г.
Г928 ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ. ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.
ПРИКЛАДНЫЕ РАЗРАБОТКИ: учебное пособие / В.Г.
Грязева-Добшинская. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ,
2013. – 262 с.
ISBN 978-5-696-04433-0**

В учебном пособии раскрываются проблемы творчества и творческой личности. Рассматривается широкий круг теоретических и эмпирических исследований развития и интеграции творческой личности в культурных сообществах, в которые она входит на протяжении своего жизненного пути. Предлагаются образовательные, тренинговые технологии, стимулирующие развитие творческой личности. В пособии представлены авторские методики психологической диагностики, используемые в исследованиях творчества и одаренности. Особенностью реализуемого подхода к социально-психологическим проблемам творчества и развития творческой личности является рассмотрение их в социо-культурном контексте.

Учебное пособие адресовано студентам, аспирантам, обучающимся по специальности «Психология», психологам, педагогам и всем, кто интересуется психологией творчества. Отпечатано с оригинала автора.

В учебное пособие включены материалы, выполненные в рамках гранта РГНФ № 07-06-85616 а/У.

**УДК 316.6
ББК Ю945.я7**

© Грязева-Добшинская В.Г., 2013
ISBN 978-5-696-04433-0© Издательский центр ЮУрГУ, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Творчество в динамичном мире. Эволюционный смысл индивидуальной и социальной креативности..... 6

Часть I

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА..... 17

Глава 1

ТВОРЧЕСТВО В ЭВОЛЮЦИИ СУБЪЕКТОВ КУЛЬТУРЫ И КУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ТВОРЧЕСТВА

1.1. Варианты детерминации жизненного пути творческой личности. Креативные механизмы самоорганизации субъектов культуры и культурных сообществ..... 18

1.2. Два подхода в исследованиях психологии творчества: эколого-психологический и символично-рефлексивный..... 22

1.3. Специфика эколого-психологического подхода. Кристаллизация проблемы интеграции творческой личности..... 35

1.4. Цели и основные направления разработки образовательных технологий экологической психологии творчества 41

1.5. Специфика символично-рефлексивного подхода. Кристаллизация проблемы межличностных коммуникаций, опосредованных авторскими текстами..... 55

1.6. Психологическая топология пути творческой личности: исследование символических событий, игровых структур и драматических явлений жизни..... 62

Глава 2

«КУЛЬТУРА» – «ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ» – «ТВОРЧЕСТВО». ПОНЯТИЙНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ 65

2.1. Культура и индивидуальность личности Типология лично-

сти как субъекта культуры: культурно-генетический аспект..... 66

2.2. Индивидуальность человека как целостность и пространство культуры. Возможности гармонизации интегральной индивидуальности..... 76

2.3. Эволюционный смысл индивидуальности личности в культуре. Баланс эволюционно значимых тенденций активности субъектов..... 79

2.4. Творчество как восхождение к новому: аспекты субъектогенеза и культурогенеза..... 85

2.5. Трансцендирование в деятельности субъекта. Активная неадаптивность субъекта и организация образовательного процесса..... 89

Глава 3

ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ПАРАМЕТРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА..... 90

3.1. Индивидуализация и интеграция личности как субъекта культуры. Персональное пространство творческой личности. Образовательные технологии субъектогенеза..... 91

3.2. Надперсональные пространства творчества. Технологии конструирования образовательной среды как самоорганизующегося культурного сообщества..... 101

3.3. Гармонизация жизненного мира личности и трансцендирование в критические зоны культуры. Темпоральные технологии образования 107

3.4. Творческие воплощения личности в пространстве культуры и искусство открытия истины в творческом процессе. Эвристические технологии образования..... 116

3.5. Психологические механизмы стимуляции открытий. Психологические условия эффективных эвристических технологий

образования.....	122
Глава 4 СИМВОЛИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КРЕАТИВНЫХ РЕСУРСОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА.....	127
4.1. Персонологический анализ. Символико-рефлексивный подход в исследованиях творчества и искусства.....	128
4.2. Персонологический анализ как метод исследований эффектов воздействия современного символического киноискусства.....	130
4.3. Символы и мифы культуры как креативные ресурсы конструирования персональных и надперсональных пространств творчества.....	141
4.4. Онтология авторской символической игры. Символические игровые структуры постмодерна и их взаимосвязь со спецификой воздействия произведений.....	146
4.5. Экзистенциально-психологические основания арт-тренингов креативности на основе символических игровых структур.....	157
Часть II ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ	
Глава 5 СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ГРУППЕ И РАЗВИТИЯ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (ЛОНГИТ ЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ).....	168
5.1. Лонгитюдное исследование динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся.....	172
5.2. Лонгитюдное исследование соотношения социально-психологической интеграции и динамики интеллектуальных и	

творческих способностей одаренных учащихся.....	178
Глава 6 СИМВОЛИЧЕСКИЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	187
6.1. Теоретические основания исследования сценарного программирования жизненного пути творческой личности.....	188
6.2. Особенности жизненных сценариев одаренных учащихся	191
Глава 7 МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ	
7.1. Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности в практике инновационного образования («ТРИТО» В.Г. Грязевой-Добшинской).....	194
7.2. Методика исследования личностного стиля и эффектов влияния субъектов в совместной творческой деятельности («Периодическое стимульное пространство» В.Г.Грязевой-Добшинской).....	205
7.3. Методика диагностики типа выбора жизненного пути («Типология личностного выбора жизненного пути», или «ТЛВ» В.Г. Грязевой-Добшинской и А.С. Мальцевой)	215
7.4. Методика диагностики стратегий реализации выбора жизненного пути личности («Экзистенциальный лабиринт» В.Г. Грязевой-Добшинской и А.С. Мальцевой)	228
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	241

ВВЕДЕНИЕ.
Творчество в динамичном мире.
Эволюционный смысл
индивидуальной и социальной креативности

Вопросы для обсуждения

1. Каковы тенденции развития современного общества и роль творчества в обеспечении в этих процессах?
2. В чем актуальность и сложность проблемы социальной интеграции творческих людей?
3. Основные проблемы и направления исследований в рамках эколого-психологического и символично-рефлексивного подходов к развитию творческой личности.

ВВЕДЕНИЕ.
Творчество в динамичном мире.
Эволюционный смысл индивидуальной
и социальной креативности

Современный человек испытывает *интенсивную динамику жизни*, разнонаправленные изменения, происходящие в мире в целом и в его персональном мире, в частности. Совокупность тенденций этих изменений исследователи определяют как *переход от индустриального общества к постиндустриальному*, которое называют *информационным*, или *когнитивным* (Дж. Нейсбит, 2003, 2005; С. Переслегин, 2005). Такое общество развивает экономику и культуру на основе исследовательской деятельности, творчества, изобретательства, внедрения инновационных технологий и продуктов. В любой сфере общество создает диапазоны *выборов любых товаров и услуг*, учитывая возможные *индивидуальные различия и предпочтения* людей.

Глобальные коммуникации в условиях информационного общества, диалог и экспансия культур включают человека в новые, нетрадиционные для его собственной культуры, формы общения, задают направления его развития. Эти социо-культурные тенденции требуют от людей развитой креативности (творчести), «инновационной толерантности», способностей к гибким взаимодействиям с «виртуальным пространством», коммуникабельности. Однако исследователями отмечается нарастание «инновационного сопротивления» и межцивилизационной напряженности (С. Переслегин, 2005; С.Л. Удовик, 2002).

В настоящее время необходимо иметь изобретателей, творцов, исследователей, инноваторов, обеспечивающих непрерывное развитие в разных областях. Необходима *креативность как массовая, общечеловеческая способность*. По данным исследования базовых ценностей россиян (Московско-томский исследовательский проект «Базовые ценности россиян», 2003) у большинства людей ценностный статус творчества – низкий, несмотря на понимание его значимости в достижениях современной цивилизации. Низкий рейтинг имеют ценности успеха и развития, хотя активная часть людей связывает жизненный успех с интересной работой и реализацией творческих способно-

стей; максимальные рейтинги имеют ценности традиционного общества: здоровье, безопасность, семья, достаток, мир. Подобная иерархия ценностей сопоставима с невысоким уровнем инновационной активности в сфере производства (П. Кобер, 2004). Поэтому воспроизводятся проблемы профессиональной востребованности и интеграции творческих людей, одаренной молодежи, которые вынуждены адаптироваться, делая выбор не в пользу творчества, но в соответствие с утверждаемой в обществе иерархией ценностей.

Вышесказанное обозначает актуальность исследований проблемы личностных (персональных) и групповых (социально-психологических, социо-культурных) ресурсов для ответа на современный цивилизационный вызов. Методы психологии творчества направлены на анализ психологических, социально-психологических и социо-культурных факторов ценностного конфликта в сфере творчества и инноваций и его следствия – невысокой интеграции творческих личностей (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993; В.Г. Грязева-Добшинская, 2000).

Активность человека как субъекта культуры, воспроизводящего и творчески развивающего ее, определяется разными уровнями его ценностно-смысловой сферы. Во-первых, на уровне индивида как родового человека, который обретает смыслы в ритмической репродуктивной деятельности, согласующейся с ритмами природы, творчество подчинено задачам выживания (это творчество – смекалка). Во-вторых, на уровне личности как социального субъекта, смыслы которого связаны с социальной активностью, творчество прагматически включено в социотипическую практику в различных группах, оно – личностный ресурс достижения целей. И, в-третьих, на уровне индивидуальности личности как автономного субъекта, ценностями которого является свобода, свершение выбора, творчество обретает самостоятельный смысл как основная деятельность. Преобладание того или иного уровня ценностно-смысловой сферы человека определяет его доминирующий тип как субъекта культуры.

В исследованиях, выполненных в русле культурно-исторической подхода (А.Г. Асмолов, 1996) рассматривается эволюционный смысл индивидуальности личности как источника возникновения инноваций в культуре в состоянии кризиса,

обозначен механизм возникновения индивидуально-личностного – механизм выбора личностью активности в социальных ситуациях, именуемых как «зоны неопределенности» в культуре.

В критические времена наиболее ярко обнаруживается важнейшая особенность культуры как системы – ее способность к самообновлению, порождению новых форм и способов удовлетворения интересов, потребностей людей. Именно творчество отдельных личностей (наряду с развитием технологий) дают представление о способности той или иной культуры к саморазвитию – способности производить новые формы культуры и отбирать эффективные для сохранения в качестве традиций. Насколько широко будет представлен в сообществе импульс к творчеству ее новых форм, настолько динамичной (а значит, возрождающейся в кризисах) будет его культура в целом.

Творчество, инновационная деятельность – сфера повышенных рисков для личности. В мифологии (мифы об Икаре, Прометее или сказы о каменном цветке, малахитовой шкатулке) сфера творчества отражается как опасная и табуированная зона. Это хранится в социальном бессознательном, отражено в исследованиях (работы Р. Мэя и Э. Ландау названы «Мужество творить», «Одаренность требует мужества»). Это обозначает не только актуальность, но и сложность исследований проблемы личностных и групповых ресурсов и механизмов креативности для ответа на современный цивилизационный вызов.

Творчество и инновации сегодня понимаются как основа общественного прогресса. Интеллект и креативность – самые ценные человеческие ресурсы. Отсюда стремление развитых стран и инновационных фирм перекачивать к себе интеллектуальных и творческих людей. Вводится понятие креативный класс (Р. Флорида, 2005), в который включаются те, кто продуцирует новые идеи, технологии (ученые, инженеры, дизайнеры, художники) и который осознает себя ведущим в экономике, основанной на знании. В современном мире креативность рассматривается как основной источник успешной конкуренции.

Современное творчество становится все меньше связанным с индивидом и все больше – с коллективами, организациями и «сетями» (Д.В. Ушаков, 2005). Новые научные результаты, инновационные продукты оказываются полученными в коллекти-

вах, организациях и соответственно принадлежат группам людей, организациям. Сложность современных проблем превосходит возможности индивидуального человеческого интеллекта и требует *интеграции индивидуальной и социальной креативности*. Развитие и поддержка *социальной креативности* – это не только техническая проблема. *Это проблема развития новой культуры и нового строя мышления* (Г. Фишер, 2005).

Социальная креативность возникает из отношений между людьми и основана на технологиях, помогающих людям работать вместе. Для развития социальной креативности необходимо поддерживать разнообразие взаимодействий, различие позиций людей, в то же время создавать условия конструктивного диалога и *интегрировать разнообразие*. При таком подходе *социальная креативность* может быть более эффективна в достижении результата, чем индивидуальная креативность.

Наибольший креативный ресурс разнообразия имеют гетерогенные группы, которые объединяют людей разных профессий для решения общих проблем (Г. Фишер, 2005; С. Московичи, 2007). Однако гетерогенные группы, команды разных специалистов создают и определенные сложности в работе, требуют «командной сыгровки» и специального обучения.

С начала 1990-х годов психологические исследования и практическая деятельность по психологии творчества и одаренности разворачивались в рамках *эколого-психологического подхода* (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993) на базе инновационных образовательных учреждений. Базой *исследовательских и образовательных проектов «Одаренные дети: экология творчества», «Экологическая психология творческой личности»* являлись МОУ Лицей №11, Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской, Специализированный Центр по работе с одаренными детьми в УФО, лаборатория «Психологии творчества» Челябинской государственной академии культуры и искусства. Начиная с 2000 года, базой исследовательских проектов стала лаборатория «Социальной психологии творчества» факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, а с 2006 года – Институт психологии творчества, инновации, арт-коммуникаций при УНИД ЮУрГУ.

Исследовательские и образовательные проекты *«Одаренные дети: экология творчества»*, *«Экологическая психология творческой личности»* были направлены на изучение жизненного пути и интеграции творческой личности, микросредовых факторов развития одаренности, а также факторов макросреды (социокультурных форм коммуникаций одаренных детей и педагогов, дизайна инновационной образовательной среды).

Эколого-психологический подход (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Петровский, 1993; В.И. Панов, 1997) фокусирует исследовательский проект на «открытости», «диалогичности» педагога, ребенка как субъектов культуры, на увеличении возможностей проявления субъектности каждого в конструируемых «экологических нишах творчества» образовательных учреждений. Решение методологических проблем психологии одаренности в исследовании проводится в русле культурно-исторической психологии, деятельностного подхода, историко-эволюционного подхода, концепции персонализации (А.Н. Леонтьев, 1983; Д.А. Леонтьев, 1999; А.В. Петровский, 1982, 1984; В.А. Петровский, 1992, 1996; А.Г. Асмолов, 1996).

Проблематика интеграции творческой личности предполагала анализ контекстов исследований по *социальной психологии творчества и творческой одаренности, а также* некоторых генетических концепций одаренности (Т. Амабайл, 2006; Дж. Уолтерс, Г. Гарднер, 1986; М. Чиксентмихайи, Р. Робинсон, 1986). Проблемы жизнестворчества, свободы выбора и заданности судьбы творца, специфичное понимание детерминизма человеческого поведения, в частности, отрицание его жесткой причинной обусловленности рассматривались в контексте *экзистенциальной психологии* (Ж.-П. Сартр, 2000; Р. Мэй, 1997, 2001; Д.А. Леонтьев, 1997, 1999; Ю.В. Тихонравов, 1998).

Эколого-психологический подход к развитию творческой одаренности личности исходит из сопряжения процессов динамики личности, динамики культуры и динамических тенденций природы (В.Г. Грязева-Добшинская, 2000, 2007, 2008). *Творческая одаренность человека* рассматривается как природно-культурный феномен, необходимый для поддержания динамического равновесия между природой и культурой, связанный с вызовами эволюционирующей природы и изменяющейся культуры

и представляющий созидание, открытие человеком новых продуктов-смыслов.

Жизненный путь творческой личности – изначальный объект исследований в экопсихологическом подходе к развитию одаренности, творчества, творческой личности. В эти исследования, так или иначе (в качестве предмета, цели, гипотез), включено изучения *процессов интеграции (дезинтеграции) творческой, одаренной личности в социуме*. Введены понятия *персонального и надперсонального пространства творчества* как характеристики микро- и макросреды, сущностные в контексте исследований факторов и феноменов социальной интеграции творческой личности. К настоящему времени проведены многие *эмпирические исследования по психологии творчества*.

Исследованы *закономерности индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2001, 2008, 2010), выявлены те формы коммуникаций лидера, которые эффективны для принятия идеи группой, выявлены механизмы лидерства, которые порождают дублирование идей («гуру» как тип лидера) или трансцендирование (тип творческого лидера).

Исследованы такие факторы развития творческой личности как *надситуативный тип активности* – прагматической активности за пределами ситуативной необходимости, которая составляет ядро одаренности (Н.В. Маркина, 2003).

Исследованы особенности онтогенетического развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся, специфика *интеграции одаренных детей* в условиях обучения в лицее, ближайшие и отдаленные эффекты дезинтеграции творческого ребенка (В.А. Глухова, 2009, 2010; В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, 2008, 2012). Проведено исследование *сценарного программирования жизненного пути творческой личности* (В.А. Глухова, В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева, 2007, 2008). Выявлены наиболее распространенные типы жизненных сценариев одаренных учащихся как совокупность установок структурирования жизни, – сценарии «Победителя» и «Жертвы», каждый из которых обладает определенными потенциалами развития личности. Минимально представ-

лен сценарий «Спасителя», хотя он мог бы быть основанием наиболее полной интеграции творческой личности.

В проводимых исследованиях *жизненный путь творческой личности* рассматривается в аспекте *активности творческого субъекта в пространствах нестабильности* (точках бифуркации, катастрофы, зонах неопределенности, границ), в аспекте способности личности выходить на новый уровень стабильности, упорядоченности (от катастрофы к новой гармонии), обеспечивая *«устойчивое развитие»* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008). В пространствах нестабильности возможна самодетерминация личности, выбор, творчество и жизнетворчество. Специальное исследование посвящено психотехнике выбора личностью творческого жизненного пути (А.С. Мальцева, 2007).

Критические, катастрофические пространства обладают большими потенциалами креативности: создают новые возможности личностного, творческого развития. Творческая активность субъекта в критических сферах, зонах неопределенности, с одной стороны, действительно, является экстраординарной, требует, творческой одаренности, а с другой стороны, она необходима и сообществу, востребована им, так как пространство нестабильности общее. С этой востребованностью творческой активности связаны и *направления возможной интеграции творческой личности* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

Работы после 2000 года продолжают развертывание *эколого-психологического подхода к развитию творческой личности* и начинают исследовательскую деятельность в рамках вновь разрабатываемого *символично-рефлексивного подхода*.

Символично-рефлексивный подход предполагает оперирование понятиями *символической структуры* (в том числе понятиями: символ, символическое событие, миф, сказка, нарратив, сценарий) и *символической игры* (что описывает повторяющиеся паттерны активности, ритмы хронотопа, «играющее пространство») для понимания пути, судьбы творческой личности, для выявления креативных ресурсов развития сообществ в культуре. Идеи мифа, символа и механизмов самоорганизации сложных систем позволяют рассматривать персональные и надперсональные пространства творчества в аспекте *эволюции субъектов культуры и культурных сообществ*.

И в эколого-психологическом подходе есть центральный феномен (*персональное пространство творческой индивидуальности*) и центральная проблема (*социальная интеграция творческой личности*). И в символично-рефлексивном подходе также есть центральный феномен (*рефлексия субъектами инстанции символического*) и центральная проблема (*межличностная коммуникация, опосредованная авторскими текстами-произведениями*). Их исследование в рамках символично-рефлексивного подхода связано с использованием разработанного нами метода *персонологического анализа* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2006, 2008).

Персонологический анализ (как метод символично-рефлексивного подхода) направлен на выявление закономерностей межличностных взаимодействий, опосредованных символическими и мифологическими формами культуры, в частности, опосредованных авторскими текстами. Поэтому он может быть обращен к исследованию самых разных коммуникаций, – художественных, образовательных, научных и иных, если субъекты выступают как творцы, авторы и соавторы текстов, посланий.

По М. Мамардашвили, человеческий опыт, для понимания которого нет символической структуры, бесконечно повторяется, развития не происходит. Когда творцами создается символическая структура, позволяющая осмысливать опыт (символическое произведение, например, «Мастер и Маргарита»), у человека появляется возможность принять новые решения, осуществить выбор, изменить что-то в своем опыте, в повторяющихся ситуациях жизни.

Символично-рефлексивный подход раскрывает *сущность творческой одаренности человека* в процессах созидания – созидание-открытие новых предметов-символов, обеспечение приращения смысла, введение в культуру (в языки культуры) того, что было вне ее пределов. Творчески одаренная личность осуществляет медиацию, посредничество (деятельность, производящую структуры-медиаторы) на границе культуры – природы, познанного и непознанного, на границах культур.

Развертывание исследовательского пространства символично-рефлексивного подхода к развитию одаренности, творчества, творческой личности включает все взаимосвязи понятий *куль-*

тура – индивидуальность – творчество (конституирующую эколого-психологический подход триаду понятий) и понятия – *символическое* (центральное для персонологического анализа).

Проводимые эмпирические исследования выявляют мифологические и символические структуры сознания и бессознательного субъектов как факторы, стимулирующие их творческую активность.

Так, например, в нашем исследовании воздействию символического киноискусства разработана методика выявления наиболее и наименее чувствительных к влияниям «точек» в символическом пространстве личности, – тех сфер психического, которые легко поддаются влиянию или сфер, которые показывают максимальное сопротивление изменениям. Методика дает возможность *определять векторы наиболее вероятных изменений личности и группы* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2006).

В исследовании Е. Наливайко на материале воздействия современного научно-фантастического кино разработаны методики изучения динамики мифологических структур бессознательного, логики символического у субъектов в ситуациях на границах познанного (Е.И. Наливайко, 2007, 2010).

В русле символично-рефлексивного подхода разработаны: методика выявления особенностей структурирования индивидуальности личности (В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева, Е.И. Наливайко, 2009); методика выявления типов социокультурной идентичности творческих личностей и выявления отношений к творческим личностям (В.Г. Грязева-Добшинская, Н.Ю. Бакунчик, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, 2009). Этот подход положен в основу технологии экзистенциальных арт-тренингов креативности (В.Г. Грязева-Добшинская, 2007).

В практической работе рамках обозначенного подхода, во-первых, решаются задачи анализа и конструирования символических структур, лежащих в основе вариантов персонального развития (сценариев творческого жизненного пути, творческого типа переживания кризиса, творческого выбора). Во-вторых, задачи анализа и конструирования символических структур, лежащих в основе надперсональных пространств творчества (социо-культурных форм коммуникаций в организации, регионе).

**Часть 1
ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА**

**Глава 1
ТВОРЧЕСТВО В ЭВОЛЮЦИИ СУБЪЕКТОВ КУЛЬТУРЫ
И КУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ТВОРЧЕСТВА**

Вопросы для обсуждения

1. Каковы варианты детерминации жизненного пути творческой личности?
2. С чем связана актуальность исследований креативных механизмов самоорганизации личности и культурных сообществ?
3. Основные подходы к исследованию проблем социальной психологии творчества: эколого-психологический и символично-рефлексивный.
4. Основные понятия и направления теоретического анализа, эмпирических исследований и психотехнического конструирования в эколого-психологическом и символично-рефлексивном подходах.

**Глава 1
ТВОРЧЕСТВО В ЭВОЛЮЦИИ СУБЪЕКТОВ КУЛЬТУРЫ
И КУЛЬТУРНЫХ СООБЩЕСТВ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ТВОРЧЕСТВА**

1.1. Варианты детерминации жизненного пути творческой личности. Креативные механизмы самоорганизации субъектов культуры и культурных сообществ

Жизненный путь творческой личности сложно детерминирован «стрелой времени» в *заданном социо-культурном пространстве*: прошлым (сценарными установками, сформированными в детстве – юности), будущим (социально-обусловленными жизненными целями, проектами зрелой личности). Помимо этого, жизненный путь творческой личности определяется локальными «зонами» *самодетерминации* (личностным выбором в критических точках, точках неопределенности).

Рассмотрим *творчество* в контексте *механизмов самоорганизации сообществ и субъектов культуры*. Ключевым моментом самоорганизации в жизни культурных сообществ и субъектов культуры является *активность творческого субъекта в пространствах нестабильности* – точках бифуркации, катастрофы, зонах неопределенности, границ. В пространствах нестабильности возможна реализация выбора.

Актуальность исследования креативных механизмов самоорганизации в жизни культурных сообществ и субъектов культуры связана с состоянием современной культуры, – множеством критических точек, зон неопределенности (Ж.-Ф. Лиотар, 1998). Творческая активность субъекта *в пространствах нестабильности*, с одной стороны, действительно, является экстраординарной, требует дара, одаренности, а с другой стороны, она необходима и сообществу, востребована им, так как пространство нестабильности общее. Именно с этой востребованностью творческой активности связаны и *направления возможной интеграции творческой личности*. И это же представляет шанс для культуры преодолеть разрыв в своем существовании, выйти из кризиса.

Методологическим основанием проводимых исследований является синергетический подход (И. Пригожин, 2002; Г. Хакен, 2000; Д.С. Чернавский, 2002; В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, 2002; Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, 2002). Синергетический подход позволяет исследовать процессы самоорганизации социокультурных систем при переходе от хаоса к новой упорядоченности более высокого уровня и, в частности, параметры функционирования и конструирования персональных и надперсональных пространств творчества.

В концепции экопсихологии творческой личности (В.Г. Грязева-Добшинская, 2000) для такого сложного объекта исследований как *жизненный путь* творческой личности разработаны *единицы теоретического анализа и психотехнического конструирования*, имеющие хронологические и топологические аспекты (единицы «хронотопа»). К ним относятся персональные пространства творчества, надперсональные пространства творчества, типы субъектов культуры (индивид, личность как социальный субъект, индивидуальность личности), катастрофы и гармонизации жизненного мира личности. С использованием этого понятийного аппарата разработаны *направления теоретического анализа, эмпирических исследований и психотехнического конструирования* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006).

Во-первых, становление творческой индивидуальности как *субъекта культуры*. В «стреле» развития человека в разных культурных сообществах отражается его «*мультисубъектность*», – сложное единство индивида как родового человека, личности как социального субъекта, индивидуальности личности (А.Г. Асмолов, 1996; В.А. Петровский, 1997, В.Г. Грязева, 2000). В исследованиях и практике выявляются различные *типы субъектов культуры* (с доминированием уровня индивида, социального субъекта или индивидуальности личности), у которых разные ценности творчества, разный статус творческой и инновационной деятельности в структуре образа жизни (В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко, А.С. Мальцева, 2007).

Во-вторых, создание «персонального пространства» индивидуализации и интеграции творческой личности как «стрелы» *субъектогенеза* в реальных культурных сообществах. Например, в образовательных учреждениях, где деятельности *личности*

(«обучение» и «учение») имеют разные контексты и могут быть дифференцированы по культурно-психологическим основаниям как «*испытание*», «*посвящение*», «*обращение*» в культурных сообществах (В.А. Петровский, 1996, В.Г. Грязева, 2000).

В-третьих, опыт переживания творческой личностью *катастроф и гармонизаций собственного жизненного мира*. Жизненный путь личности рассматривается как *восхождение к гармонической целостности*, интуитивный поиск собственного варианта жизни с его «золотым сечением» по всем экзистенциальным основаниям, включающим труд, игру, познание, любовь, господство, смерть (В.Г. Грязева-Добшинская, 2000, 2002).

В-четвертых, *синергетические механизмы стимуляции* индивидуальной и групповой творческой продуктивности. Исследованы и апробированы несколько механизмов. Гиперфункциональное личностное пространство как предельная эмоциональная активация, предельная («катастрофичная») активизация образного и логического мышления, а также интуитивного, мифологического способов постижения мира. Художественные воздействия для порождения хаоса-порядка (катастроф и гармоний) в совместном творчестве. Самоорганизация гетерогенных культурных сообществ в совместной творческой деятельности, метакультурный диалог на границах культур (В.Г. Грязева, 1993, 2000; В.Г. Грязева-Добшинская, 2002; Е.И. Наливайко, 2007).

В-пятых, *энергетизирующее воздействие коммуникаций с объектами и субъектами культуры*. Развитие способностей личности к аккумуляции и индукции творческой энергии в пространстве культуры (В.Г. Грязева, 2000).

В-шестых, *самоорганизующиеся культурные сообщества* как пространства интеграции творческой личности через совместную деятельность творческого объединения, значимую для более широкого культурного сообщества и осуществляющую *событийную интеграцию* всех участников (М. Коул, 1997; В.Г. Грязева, 2000).

1.2. Два подхода в исследованиях психологии творчества: эколого-психологический и символично-рефлективный

Рассмотрим *положения эколого-психологического подхода* по концепции «Одаренные дети: экология творчества» (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993).

Среди многих психолого-педагогических проблем творческой одаренности ребенка в качестве приоритетной была обозначена *проблема реализации творческих потенциалов личности*. Есть две взаимосвязанные *тенденции становления творческого человека*. С одной стороны, творческая судьба задумывается и осуществляется самим человеком как уникальным автором. С другой стороны, полноценное развитие творческой личности осуществляется, если социум тем или иным образом подтверждает творческие проявления людей. Реализация творческих потенциалов личности возможна в обществе, где творчество принципиально интегрируема.

Поэтому общая проблема реализации творческих потенциалов личности была конкретизирована в двух взаимосвязанных проблемах. 1. *Проблеме созидания личностью себя самой, своей творческой судьбы, своего творческого пространства*, – т.е. проблеме формирования самосозидающегося типа личности. 2. *Проблеме выявления и создания параметров природного и социо-культурного пространства, которое открывает возможности осуществления творчества*, – т.е. является экологической нишей для творческой личности. Эти проблемы и задали предмет исследований, обозначенный как «*экология творчества*».

*Теоретические основы экологии творчества:
проблема формирования самосозидающейся личности*

Определяющие понятия в исследовании самосозидающейся личности следующие: *тип активности* (неадаптивный, надситуативный характер активности); *тип развития* (опережающий тип психического развития и преобладание индивидуализации и интеграции); *тип организации жизненного времени* (творческое программирование, путь духовного поиска).

Исследование типа активности.

Теоретическим базисом исследования типа активности является *концепция неадаптивной активности* (В.А. Петровский, 1992). Неадаптивная активность характеризуется предпочтением, действий с непредрешенным исходом, выходом за границы известного и предсказуемого.

Творчество направлено на преодоление сложившихся установок, норм, традиций, непрерывное исследование пределов созидательной деятельности, расширение границ самораскрытия, является неадаптивной активностью личности.

В психологических исследованиях процесса творчества и творческой личности накоплен обширный материал *о специфике творческой активности личности*. В этих исследованиях найдено множество проявлений *фундаментального свойства творческой личности – активной неадаптивности*. В *концепциях стимулирования* индивидуального и группового творчества исследователи фокусируются на таких моментах активности, как спонтанная продуктивность, трансценденция личности, рефлексия новых возможностей (У.Д. Гордон, 1961; А.Ф. Осборн, 1957; М.И. Стейн, 1975; Г. Айзексен, 1983; Д.А. Моффет, У.Д. Шепард, 1983; Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, 1983). Исследователи проблемы «личности и творчества» в целом подчеркивают приоритет личностных, а не интеллектуальных факторов творчества. Творческую личность отличает смелость, открытость новому опыту, оригинальность, ненасыщаемая познавательная потребность, независимость, гибкость, предпочтение трудного (Р. Мэй, 1997, 2001; Д.Г. Янг, 1985; Л. Хадсон, 1978; Ф. Барон, 1978; Д.У. Маккиннон, 1978; Р.Б. Кеттэлл, 1978; М.П. Коул, 1997; А.М. Матюшкин, 1989, 1996, 2004; Е. Яковлева, 1997; Н.В. Маркина, 2003, 2004). В работах А. Маслоу дается описание «*самоактуализирующейся личности*» (А. Маслоу, 1997). Э. Фромм анализирует два типа личностной направленности. Личности, ориентированной на *присвоение благ* цивилизации, сливающейся с тем, что она *имеет*, он противопоставляет тип личности, способной осуществлять уникальное *бытие*, понять и принять собственную индивидуальность (Э. Фромм, 1993). Осуществление личностью уникального бытия предполагает ее способность к неадаптивности.

Исследование типа развития личности.

Тип развития личности рассматривается как способ появления новообразований в личности. В качестве определяющей характеристики личности одаренных детей психологи описывают опережающий тип психического развития как альтернативный запаздывающему типу психического развития (Н. Лейтес, 1971; А.М. Матюшкин, 1989, М. Карне, К. Тэккс, 1991).

Среди концепций одаренности есть особое направление исследований, – генетические концепции одаренности. Они рассматривают талант в контексте длительного процесса развития личности. Так описывается феномен «кристаллизации опыта», возникающий при взаимодействия человека с той областью, в которой его талант будет проявляться. В результате происходит перестройка индивидуального познавательного опыта, что приводит к появлению оригинальных творческих продуктов, собственного стиля (Д. Уолтерс, Х. Гарднер, 1986).

Р. Робинсон, М. Чиксентмихайи (1986) рассматривают одаренность как индивидуальные возможности активности в культурном пространстве, изменяющиеся в течении жизни. Авторы исследуют несколько направлений развития одаренности в онтогенезе, в т. ч. когнитивное развитие (с предельной стадией «постановки проблем», «формальных операций»), развитие в доминирующей сфере (до стадии формирования индивидуального стиля), продвижение в области социальных структур (до возможно высшей ступени профессиональной карьеры).

Понимание творчества как интерперсонального и метаперсонального процесса (В.Г. Грязева, 1988) дает основание обратиться к некоторым концепциям дифференциального анализа типов развития. Возрастные типы развития описываются в социально-психологической концепции развития личности (А.В. Петровский, 1984). Каждый возрастной период задается соотношением процессов адаптации, индивидуализации, интеграции личности. Детство – период преобладания адаптации, отрочество – индивидуализации, юность и зрелость – интеграции личности в сообществе. У одаренных детей процесс индивидуализации проявляется рано и сохраняется на протяжении всей жизни. Типы развития личности, описываемые через процессы адаптации, индивидуализации, интеграции задаются про-

тиворечиями между потребностями личности и требованиями социума. Разрешение этих противоречий и приводит к новообразованиям личности. *Личностная интеграция в сообществе – необходимый этап развития творческой личности.* Когда человек обретает свою персонализированность в других, тем самым вносит изменение в их бытие, он развивается как личность (В.А. Петровский, 1992, 1996).

Особый тип личностных новообразований описан В.В. Налимовым как спонтанность. Развитие совершается во внутреннем пространстве сложной, многомерной личности как ее трансценденция. Спонтанность в данном понимании – не импульсивный уровень формирования установок, а внутреннее движение смыслов. Индивидуальность личности проявляется в способности к непрекращающемуся поиску смыслов.

Хотя в целом генетические концепции одаренности многочисленны, дифференциальный анализ типов развития – достаточно редкий предмет психологических исследований.

Исследование типа организации жизненного времени.

Тип организации жизненного времени понимается как создание своего образа жизни, структурирование своего жизненного пространства во времени. Признание влияния индивидуально образа жизни на развертывание творческой одаренности имплицитно содержится в генетических теориях одаренности. Однако необходим аппарат специальной теории для анализа индивидуальной организации жизни.

Возможность понимания типов структурирования жизненного пространства и времени дает трансакционный анализ. Сценарное программирование задается извне в детские годы и определяет судьбу личности (Э. Берн, 1988). Личность может активно выходить за пределы заданного сценария. Творческая одаренность предполагает сценарии, ведущие к реализации потенциальных возможностей личности (М. Джеймс, Д. Джонгвард, 1993; М. Стейн, 1975).

Описаны феномены творческого программирования жизни (М.В. Розиным, 1992). В данном случае творческая судьба самостоятельно задумывается автором и воплощается на сцене жизни как уникальная драма. Жизненное творчество выступает как предпосылка художественного творчества.

Анализируя природу творческой одаренности, Д. Янг подчеркивает, что оригинальность творческого человека – это более явления бытия, а не деятельности (Д. Янг, 1985). Поэтому обратим внимание на особый тип организации жизненного времени, который намечен в ряде философских и психологических работ. Его можно определить как *путь духовного поиска*. Человек осуществляет свою жизнь как непрерывный поиск, реализацию и отстаивание своих уникальных смыслов, постоянное формирование себя (В. Франкл, 1990). Бытие такого человека – процесс проникновения в сущность самого себя, других, окружающего мира. Оно предполагает включенность в реальную, а не иллюзорную картину мира, проживание истинной жизни, а не придание ей различных видимостей (Э. Фромм, 1993). Человек духовного пути осуществляет не программирование жизни, а бесконечное «вслушивание» в жизнь (В.В. Налимов, 1989).

Исследования творческой одаренности приводят к пониманию того фундаментального явления, что *именно особый способ бытия определяет уровень уникальности личности*, именно он задает границы ее творчества и именно уникальностью бытия оплачена «безграничность» ее творческих возможностей.

Подводя итоги обсуждения проблемы самосозидающейся личности, зафиксируем многофакторную детерминацию, обеспечивающую реализацию творческой личности и создание ею собственного творческого пространства. Это *неадаптивная, надситуативная активность; опережающий тип психического развития* и преобладание индивидуализации в детстве; спонтанность как тип развития и преобладание интеграции в зрелые годы; *творческое программирование и путь духовного поиска*.

*Теоретические основы экологии творчества:
параметры социо-культурного пространства
для развития творческой личности*

Теоретическими источниками экологии творчества явились *социальная психология творчества, культурология творчества*.

Социальная психология творчества.

В обществе существует, с одной стороны, остракизм интеллектуально, творчески одаренных людей, а с другой стороны –

эксплуатация их возможностей (М.А. Холодная, 1996, 1997; Г. Пассов, 1991). Уровень этих отношений характеризуется низкой синергией, что является отрицательным симптомом в контексте прогноза личностного развития (А. Маслоу, 1997). Объяснение этим явлениям – в противоречии между эгалитарными ценностями общества и элитарностью творчества.

Многие факторы *микросреды*, значимые для творческой личности, рассмотрены Т. Амабайл при изучении *социальной психологии творчества*. Это формы контроля, награды, оценки и другие формы внешнего регулирования творческой деятельности. Рассмотрены также факторы социализации, уровень авторитарности – демократизма, особенности общения с творческими людьми (Т. Амабайл, 1982).

Социальной психологией творчества разработаны многочисленные варианты эффективных форм творческих взаимодействий, групповой стимуляции творчества (М. Стейн, 1975). Они основаны на принципе «социальной фасилитации»: «групповая способность продуцировать идеи выше, чем индивидуальная» (А. Осборн, 1957). Процедуры оптимизации совместного творчества зависят от понимания авторами механизмов творческого процесса. Так принципы организации «мозгового штурма» создают эффект «деперсонализации в групповом решении» (А. Осборн, 1957). «Синектика» исходит из того, что в творческом процессе эмоциональные компоненты более важны, чем интеллектуальные, иррациональные – чем рациональные, и предлагает подбирать участников, способных к взаимному обогащению творческого процесса (У.Д. Гордон, 1961). В нескольких исследованиях показано, что распределение и согласование ролей повышает эффективность группового творчества, при повышении «коэффициента ролевой дифференциации» возрастает творческий потенциал группы (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, 1983; М.Я. Ярошевский, 1978).

Принцип личностной включенности в решение творческой проблемы, повышение субъективной эффективности каждого участника обсуждает А.М. Матюшкин и анализирует в связи с этим виды межличностных взаимодействий (конфликт, кооперация и др.), способствующие порождению решений в проблемных ситуациях. Эффекты личностных взаимодействий в творче-

ской деятельности исследованы в работах, основанных не на принципе фасилитации, а на принципе персонализации (В.Г. Грязева, 1988, 2001; И.Г. Дубов, 2003; Е.Ю. Уварина, 1985), когда в фокусе внимания оказываются индивидуально-специфические влияния людей друг на друга.

Таким образом, социальная психология творчества исследует *творчество как интерперсональный процесс* и выявляет детерминанты реализации творческих потенциалов личности.

Культурология творчества.

Бытие человека в мире культуры – основная сфера теоретических исследований М.М. Бахтина. Он описывает процесс приобщения к культуре, освоение заданных культурных матриц и в то же время – процесс самореализации личности, процесс обретения «собственного слова», уникального смысла. Бытие в культуре – вступление в диалог посредством языков, в отношении к тому, что уже было сказано, через формирование собственного суждения (М.М. Бахтин, 1994).

Со-бытие творческих личностей в пространстве культуры – центральная идея в концепции В. Библера. Творческая личность существует в пространстве культуры в непрерывном диалоге с другими личностями через авторские произведения науки, искусства, философии. Такое «со-бытие» личностей в пространстве культуры обеспечивает возможность взаимовлияния и свободного взаиморазвития (В. Библер, 1997).

Особенностью современного общения в пространстве культуры является резкое увеличение объема информации и усложнение информационных потоков. Переход к информационному обществу дает личности большие возможности выбора и усиливает ее роль в принятии решений (Дж. Нэсбит, 2003, 2005; Д. Бэлл, Г.Г. Дилигенский, 1991).

Современный мир включает мощные системы искусственного интеллекта, которые усиливают логико-техническую деятельность человека. Возникает и все усиливается разбалансированность между возможностями логического мышления человека и возможностями спонтанной, творческой составляющей его мышления (В.В. Налимов, 1989). Системы искусственного интеллекта не только освобождают, но и покоряют человека. Среда, включающая мощные системы искусственного интеллекта, обо-

стрывает проблемы существования творческой личности.

Личность в проблемном пространстве XXI века и векторы обучения, ориентированного в будущее.

Философы, культурологи и психологи представляют проблемное пространство рубежа XX–XXI веков как пространство глобальных кризисов, – *кризиса цивилизации, кризиса культуры, экзистенциальный кризиса личности.*

Кризис техногенной цивилизации породил экологические проблемы. Как поиски выхода из этого кризиса возникают гипотезы о природе новой цивилизации, которую в целом можно было бы обозначить как антропогенную: от учения о ноосфере (В.И. Вернадский, 1993) до формулирования принципа антропности Вселенной (Д. Барроу, Ф. Типлер, 1986; Ю.В. Балашов, 1990). В целом эти гипотезы характеризуются принципом антропоцентризма. Они подготавливают те направления изменения сознания человека, – *космизм, экологизм, центрированность на человеке*, которые должны найти отражение в принципах обучения, ориентированного в будущее.

Анализируя духовную ситуацию времени, ряд мыслителей XX века писали о кризисе, вызванном изменениями во всех сферах культуры: науке, искусстве, философии, духовном опыте (К. Ясперс, 1991; П. Сорокин, 1992; Т. Кун, 1975; П. Фейерабенд, 1986; С. Аверинцев, 1972). *От творческих людей потребуются опыт духовной деятельности, способность к открытию смыслов, фиксации их в языке обыденной жизни, науки, искусства и содействие в обретении этих смыслов другими людьми.*

Двадцатый век с мировыми войнами, революциями, эмиграциями, урбанизацией привел к маргинализации социальной жизни людей (Э. Фромм, 1993; В. Библер, 1991, 1997). Прерванность традиционного образа жизни повысила требования к самодетерминации личности, ее способности осуществлять свободный выбор и принимать ответственности за свою судьбу, находить смысл существования, реализовываться в условиях жесткого ограничения. Многие люди оказались неспособными к осмыслению новых реалий жизни. Современное общество породило феномен смыслового вакуума, ведущего к невротизации человека и «бегству от свободы». Остро стоит проблема свободы личности в творчестве, в нравственном выборе (Н. Бердяев, 1995; В.

Франкл, 1990; А. Камю, 1990; Ж.-П. Сартр, 1989, 1991; Э. Фромм, 1993). Стратегия развития одаренных детей ориентирована на две экзистенциальные ценности: *творческую свободу и ответственность личности за выбор собственного пути*.

Таким образом, сложность проблем на рубеже XX-XXI веков в различных сферах культуры, самой жизни человека бросает вызов его интеллектуальным ресурсам. Характер этих проблем таков, что их решение требует личностной зрелости. *И потому обеспечение личностного роста, а не только обучение различным предметам должно быть в центре внимания исследователей и практиков, занимающихся одаренными детьми.*

Основные положения концепции «экологии творчества»

1. Экологический смысл неадаптивной активности творческой личности заключается в выявлении и способности решения наиболее острых кризисных проблем развития человеческой цивилизации. *Экологическое равновесие достигается, с одной стороны, при ориентации общества на поддержку творческой элиты и, с другой стороны, сензитивности творческих личностей к глобальным проблемам общества.*

Следствием этого положения является целесообразность раннего выявления одаренных детей с *неадаптивной активностью*, а также развитие и обучение их в направлении возможности решения глобальных проблем современности. При обучении этого типа детей нужно максимально ориентироваться на сохранение неадаптивной активности во всех ее проявлениях. Это развитие способности личности к неадаптивному раскрытию собственной уникальности в художественном творчестве, установки на самоценность познавательной деятельности при изучении научных дисциплин, готовности к прагматическому риску в неординарных ситуациях жизни, сохранение приоритета духовных ценностей в различных жизненных обстоятельствах.

2. Творческий человек осуществляет вклад в культуру, создавая *продукт-произведение*. Через продукт-произведение творец получает возможность трансляции в социальное целое, возможность *персонализации* – идеальной представленности, продолженности собственной индивидуальности в других людях.

Если люди готовы интегрировать идеи творческой личности, тогда персонализация превращается из возможности в действительность. *Персональное пространство творческого человека – это пространство людей, в которое он интегрирован как творческая индивидуальность.*

Персональное пространство творческого человека активно создается самим же творческим человеком. Одаренных детей нужно готовить к авторской деятельности посредством языков науки, искусства и др. и к овладению общением как «персонализацией». Подобное общение обеспечивает диалог как источник личностного развития. Общение как «персонализацию» возможно формировать в условиях непосредственного контакта с творческой личностью на территории ее «авторской лаборатории».

3. Существование персональных творческих пространств должны поддерживать широкие надличностные образования – аккумуляторы и индукторы творческой активности людей. *Это явления природной, социальной среды, образующие надперсональные пространства творчества.* Ими могут быть образовательные, культурные центры. Кроме того, это могут быть структуры национального образа жизни, ментальные формы. В качестве аккумуляторов и индукторов творческой активности людей выступают традиционные и новые формы творческой коммуникации: фестивали, олимпиады и т.п. Аккумулятором и индуктором творческой активности людей является также материальная – природная и культурная – среда.

Одаренные дети должны иметь возможности подключиться к различным глобальным формам творческой коммуникации. Образ жизни одаренных детей должен предусматривать «погружение» в культуру и непосредственное и опосредованное познание материальной культуры человечества.

Эколого-психологический подход к развитию творческой личности, одаренности дополняется развертыванием исследовательскую деятельность в рамках вновь разрабатываемого *символично-рефлексивного подхода*.

Это связано с необходимостью исследовать *креативные ресурсы социо-культурных форм коммуникаций*. В качестве таких *креативных ресурсов* рассматриваются *мифологические и символические структуры*, которые задают функционирование социо-

культурного пространства, прежде всего, развертывание коммуникаций (образовательных, научных, художественных) и являются сущностными основами развития творческой личности.

Идеи мифа, символа и механизмов самоорганизации сложных систем позволяют рассматривать *персональные и надперсональные пространства творчества* в аспекте *эволюции субъектов культуры и культурных сообществ*.

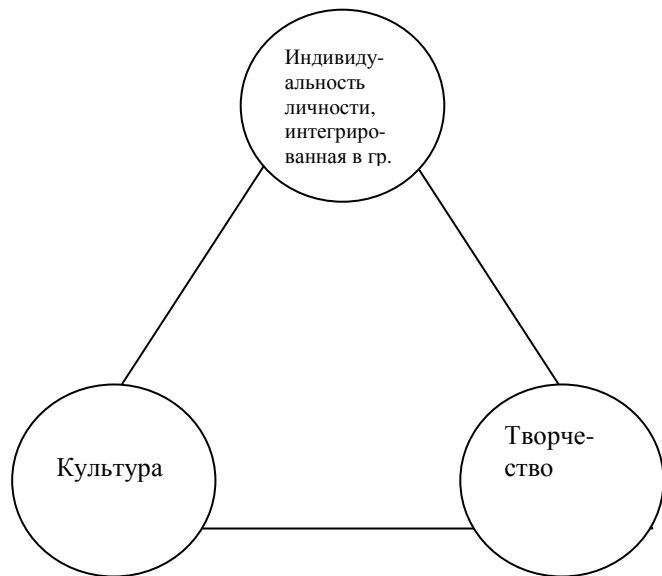


Рис. 1. Понятийное пространство *социальной психологии творчества*: эколого-психологический подход

Разрабатываемый символично-рефлексивного подход связан с использованием *метода персонологического анализа* и его применением для *исследования персональных пространств творчества* современных художников-новаторов (В.Г. Грязева-Добшинская, 2000, 2002, 2006). Персонологический анализ (как метод символично-рефлексивного подхода) направлен на выявление закономерностей межличностных взаимодействий, опо-

средованных символическими и мифологическими формами культуры.

Основная теоретическая позиция исследования в отношении символов связана с пониманием *символической структуры* как глубинной организации произведения (текста), а также личности творца и личности воспринимающего, что восходит к онтологической трактовке символических структур (А. Лосев, 1991; М. Мамардашвили, 1997; Г. Гадамер, 1988, 1991; П.А. Флоренский, 1990).



Рис. 2. Понятийное пространство *социальной психологии творчества*: от эколого-психологического к символично-рефлексивному подходу

Символ может обладать «воплощенностью» в личностном («выраженностью» личностного), но может и не обладать. Полное проявление символа дано в мифе, при этом миф персонален, обладает «выраженностью» личностного (А.Ф. Лосев, 1991).

Символично-рефлексивный подход раскрывает сущность творческой одаренности человека в процессах созидания – созидание-открытие новых предметов-символов, обеспечение

приращения смысла, введение в культуру (в языки культуры) того, что было вне ее пределов. Творчески одаренная личность осуществляет медиацию (деятельность, производящую структуры-медиаторы) на границе культуры – природы, на границах культур. *Символично-рефлексивный подход* оперирует понятиями *символической структуры* (в том числе понятиями: символ, символическое событие, миф, сказка, нарратив, сценарий) и *символической игры* (что описывает повторяющиеся паттерны активности, ритмы хронотопа, «играющее пространство») для понимания пути, судьбы творческой личности, для выявления креативных ресурсов развития сообществ в культуре.

Развертывание исследовательского пространства символично-рефлексивного подхода к развитию одаренности, творчества, творческой личности включает все взаимосвязи понятий *культура – индивидуальность – творчество* (триаду понятий, конституирующую *эколого-психологический подход*) и понятия – *символическое* (центральное для персонологического анализа). Развертывание взаимосвязей этих понятий обозначает исследовательское пространство символично-рефлексивного подхода.

Символическое ↔ культура. Исследуются символические аспекты пространства и времени культуры как «экоса» творческой личности (исследование символов, мифов, сказок, праздников, ритуалов как живых, наполненных смыслом и энергией или пустых, мертвых). Они задают ресурсы построения *надперсонального пространства творчества* в конкретном регионе.

Символическое ↔ творчество. Исследуются символические аспекты творческих деяний личности. В качестве таковых могут быть определены: *символические события познания*, такие, как «встреча», «путь», «выбор»; *идентификация* с символической общностью; *символических событий порождения произведения*, которое находится в центре пересечения линий жизни автора.

Символическое ↔ индивидуальность. Исследуются *символы творческой индивидуальности* в аспектах ее детерминации и самодетерминации (исследовании ресурсов создания *персонального пространства творчества*). Это исследование жизненных сценариев, персональных мифов, нарративов, символики творческих выборов, переживания критических ситуаций, рефлексий значимых событий жизни.

1.2. Специфика эколого-психологического подхода. Кристаллизация проблемы интеграции творческой личности

Особенностью эколого-психологического подхода к исследованиям проблем развития творческой личности является сопряжение рассмотрения динамики личности и развития культуры как «экоса» творческой личности.

Развитие человеческой индивидуальности в творческой деятельности, активное, творческое созидание человеком гармонической целостности с самим собой, своим делом, другими людьми, природой, культурой – представляют основные ценностные ориентиры экопсихологического подхода к развитию личности и творчеству.

Центральная проблема *социальной психологии творчества* – поиск и определение *параметров микро- и макросреды*, значимых для процессов развития творческой одаренности, интеграции талантливых детей, молодых профессионалов.

Цель экопсихологии творчества – *создание условий развертывания персонального пространства творчески одаренной личности.*

Персональное пространство творческого человека – это пространство людей, в котором он интегрирован как творческая индивидуальность (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993, В.Г. Грязева, 2000). *Персональное пространство – это пространство субъектных отражений*, отражение индивидуальности личности *в других людях, в творческом продукте.* Одаренный ребенок получает отраженность в других людях через деятельность, он учится совместно со взрослыми (педагогами и родителями) представлять, воплощать индивидуальность в творческом продукте и получать через это отражение в других людях.

В экопсихологии творческой личности есть еще одно направление исследований – технологии развертывания бесконечной, ненасыщаемой активности творческой личности в социокультурном пространстве. Подобная активность определяется как *устремления* (В.А. Петровский, 1996). Устремления творческой личности – *необходимое условие раскрытия дара: беско-*

нечно заниматься любимым делом и при этом все время находить что-то новое, вносить необычное.

Одно из оновных положений в экопсихологии творческой личности (В.Г. Грязева, 2000), *обучение одаренного ребенка в контексте образа жизни*. Творчество в каждой профессии предполагает особый образ жизни, – это пространство и время жизни необходимо научиться строить каждой творческой личности. Творческий человек учится строить свою общину, – персонализироваться в людях, в продукте деятельности, структурировать время.

В *эколого-психологическом подходе к проблемам социальной интеграции творческой, одаренной личности* введены два основных понятия: *гармонизация и трансцендирование* (В.Г. Грязева, 2000).

Гармонизация. В экологической психологии речь идет о гармонизации между личностью и средой, между личностью и даром. Гармония – упорядоченное, устойчивое состояние – переживается как радость, свет, красота любовь, вдохновение. Цена достижений творческой личности достаточно часто – дисгармония. Построение образа жизни в направлении гармонизации важно в контексте проблем кризисов творческой личности, «*одаренность и депрессии*», «*одаренность и агрессия*».

Если творческой личностью не обретается гармония, то возникает одно из проявлений *дисгармонизации – депрессия* (сильное истощение нервной системы, страхи, скука, аутизм, отказ от дара, обесценение дара, болезни, наркотики, самоубийства). Сама сложность жизни, ее внешняя конфликтность еще не предполагает изначальную дисгармонию, с дисгармонией связано несоответствие вызовов жизни и способность человека переживать ее критические моменты. Проявления депрессивных состояний связано со скукой, обесценением своих ресурсов, индивидуальности («инфляция дара») и поиском «традиционных» (иллюзорных) способов преодоления депрессии.

Другой вариант *дисгармонии* развития творческой, одаренной личности связан с проявлениями *агрессии*. У одаренных людей могут проявляться сильные агрессивные тенденции – цинизм, злой юмор, самоутверждение, подавление менее способ-

ных, соперничество, – что часто вызывает отторжение у окружающих людей, нарушает возможности самореализации.

Трансцендирование в зоны катастроф. Ведение творческой личности, одаренного ребенка через подлинный опыт переживания катастроф, зон риска, границы, через становление воли к победе. Воля – необходимый элемент *творческого типа переживания критических ситуаций* (Ф.Е. Василюк, 1984). Существенным в этом направлении исследовательской и практической работы в контексте эколого-психологического подхода является формирование у личности *психотехники творческого выбора*. Она включает выбор в критической ситуации, зоне катастрофы, бифуркации, *творческое конструирование альтернатив* (выбираемая альтернатива создается, является творческим продуктом), эталонность (критерий всеобщий: «в защиту жизни и вечности») и трансцендентность (преодоление психологических защит) выбора (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006).

Трансцендирование – это существование «поверх барьеров», за пределами круга повторений, в зоне непознанного (А. Маслоу, 1997). *Трансцендирование в зоны катастроф – один из возможных вариантов трансцендирования*. Этот вариант трансцендирования предполагает исследование многих проблем: действие на границе – семантика границы (что максимально рефлексировано в культуре постмодерна); творчество – и психологическая безопасность (персональная психологическая безопасность в зоне катастроф); дар и социальная стратификация – дифференциация типов субъектов культуры и различия для них ценности творчества.

Исследование закономерностей функционирования надперсональных пространств развития творческой личности связано со следующими фактами. Вклад в культуру больше осуществляют те одаренные, творческие личности, которые живут в мегаполисах, в культурных центрах. Центры культуры насыщены *событиями (символическими событиями культуры города)*, значимыми «узловыми» свершениями (во всех сферах человеческого бытия), интенсивностью коммуникационных сетей, специфичных для каждого такого центра. Исследовательская и практическая деятельность в русле эколого-психологического подхода обращена не только к персональным пространствам творчества,

но и к надперсональным пространствами творчества, – *мифам и символам творчества, символическим событиям*, которые конституируют социо-культурное пространство, определяя развитие и интеграцию творческих, одаренных личностей.

Эвристические возможности психолого-экологического подхода в образовательных проектах развития личности

В психологии с начала 70-х и до конца 90-х годов сложилось новое направление, изучающие системные взаимодействия человека и его жизненной среды, жизненного мира. Новое направление представлено несколькими самостоятельными областями исследования, такими как, психология среды, психогеография, экологическая психология и психологическая экология, имеющими специфические предметы исследования (Ю.Г. Абрамова, 1995; Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996; Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 1997; Л.В. Смолова, 2008). Эти отдельные области исследований обнаруживает близкие мировоззренческие позиции и определенное сходство научных методологий. В них человек рассматривается во всем многообразии его связей с миром, как сложная, открытая и саморазвивающаяся система. Задача этих исследовательских подходов состоит в нахождении путей гармонизации взаимоотношений между системой внешнего окружения и самим человеком как части этой общей системы (Г.А. Ковалев, 1993).

Особенности экологического, экпсихологического подходов к развитию человека определяются их системной методологией, рассматривающей *Человека, входящего в большие эволюционирующие системы* – Общество, Планету, Вселенную – и имеющие с ними общие закономерности развития (В.И. Панов, 1997).

Рассмотрение психического и личностного развития человека с позиций экологического подхода предполагает выявление влияния вариантов организации внешнего пространства и времени (физического, социокультурного, межличностного), индивидуального опыта овладения жизненной средой (как общего стиля социоэкологической адаптации и жизнеобеспечения человека) и выявление внутренней индивидуальной психической организации человека, соответствующей его индивидуальному

опыту создания значимых социофизических, социокультурных, межличностных взаимосвязей (Ю.Г. Абрамова, 1995).

В экпсихологических исследованиях изучаются семья, школа как социоэкологические системы разных типов – закрытого или открытого, что влияет на процессы психического и личностного развития ребенка. Утверждается преимущество воспитательно-образовательных систем открытого типа как соответствующих исходному, «врожденному» открытому характеру системы функционирования человека (Г.А. Ковалев, 1993).

Современные проекты образовательных систем, оперирующие такими понятиями как образовательное пространство, образовательные среды, могут быть дифференцированы с точки зрения различий способов организации целостного образовательного пространства (Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 1997; М. Коул, 1997; В.В. Рубцов, 1996; В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов, 1994; И.Д. Фруммин, Б.Д. Эльконин, 1993). Это может быть идея создания открытой организации учебной деятельности (движение «Школа без стен»), при которой для учебных занятий используются реальные социальные организации, естественный природный ландшафт (Г.А. Ковалев, 1993). Другой способ организации образовательного пространства – создание многоуровневого культурного сообщества детей разного возраста и взрослых с разной степенью профессиональных достижений на основе идеи «встроенных контекстов», или уровней того, что окружает деятельность ребенка (М. Коул, 1997).

Способы организации образовательного пространства сближаются в двух исследовательских подходах – экологическом и культурно-историческом – вследствие оперирования категориями пространства - времени («хронотопа»).

Исследования в русле экологического подхода к проблеме психического и личностного развития (вследствие исходной посылки, что человек – сложная саморазвивающаяся система) акцентируют внимание на условиях, обеспечивающих саморазвитие, самообразование, самовоспитание личности. В качестве такого условия рассматривается «открытость», «диалогичность» взаимодействия педагога и ребенка, что ведет к раскрытию творческих потенциалов каждого (Г.А. Ковалев, 1993). Рассматриваются изменения форм организации учебной деятельности в

направлении увеличения субъектности ученика: переход от классно-урочной к лекционно-лабораторной (И.Д. Фруммин, Б.Д. Эльконин, 1993), от школы-мастерской к школе-лаборатории и школе проектов (В.В. Рубцов, 1996; В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов, 1994). Экопсихологические образовательные проекты *близки программам личностно-ориентированного обучения*, развивающих активность ученика в обучении (И. Якиманская, 1995), его устремления как самооценную форму активности (В.А. Петровский, 1992, 1996).

Развитие индивидуальности в творческой деятельности, активное, творческое выстраивание человеком гармонической целостности с самим собой, своим делом, другими людьми, природой, культурой – представляют ценностные ориентиры *экопсихологического подхода к развитию личности и творчеству*.

«*Экологическая психология творческой личности*» фокусирует внимание на условиях, механизмах развития способности личности к творческому созиданию собственного гармонизированного жизненного мира. Человеку не дана однозначная программа жизни, пути к обретению счастья, смысла.

Каждый человек осознанно или неосознанно решает задачу обретения своего жизненного пути. В процессе жизни он может открыть, реализовать собственную сущность и, тем самым, получить возможность личностной гармонии, но может и не увидеть своего подлинного лица, потому что основное время жизни отдано ролям, маскам, и тогда неизбежна конфликтность, отчужденность личности. Личностную гармонию невозможно обрести раз и навсегда, так как человек непрерывно и неравномерно развивается, изменяется и окружающая среда. Путь человека к гармонии – гармонии личности и жизненного мира – в ежедневных усилиях по принятию решений, в спонтанности, смелости творить, выходя за пределы своих возможностей.

«*Экологическая психология творческой личности*» фокусирует внимание на смысловых и технологических аспектах творческой деятельности. В центре развиваемого подхода – творчество в большом диапазоне продуктивной активности личности: от отдельной деятельности до целостной жизнедеятельности.

1.4. Цели и основные направления разработки образовательных технологий экологической психологии творчества

Методологические основания разработки образовательных проектов развития творческой личности

Экологическая психология и психология окружающей среды не являются единым направлением. Варианты экологических подходов основываются на методологии психологических направлений – бихевиоризме, психоанализе, гештальт-психологии, гуманистической психологии (Ю.Г. Абрамова, 1995). Следствием этого являются различия в ориентации конкретных исследований. Так, методология бихевиоризма определяет исследование организации окружающей среды, которая задает поведение личности, исследование влияния различных сред на модификацию поведения личности. Психоанализ исследует взаимодействие личности и среды в аспекте динамики потребностей и «средового пресса». Гуманистическая психология исследует среду как пространство самовыражения.

Поэтому необходимо прояснить *методологические основания эколого-психологического подхода*, реализуемого в работе. Его методологией является деятельностный подход и культурно-историческая психология, развиваемые отечественными психологами и исследовавшими процессы развития личности, опосредованные характером ее деятельности, совместной деятельности, образом жизни.

Особенности эколого-психологического подхода к развитию личности и творчеству связаны с целостной социо-культурной ситуацией, которая отличается интенсивностью и разнонаправленностью информационных потоков, высокой нестабильностью, катастрофичностью, социальной и этнической дифференциацией. Эта ситуация – ситуация больших возможностей, свободы и многих искушений. Эта ситуация предъявляет повышенные требования к уровню личностного функционирования человека – его способности быть субъектом собственной жизни, делать выбор и отвечать за него, интегрировать разнообразные, хаотические тенденции через творческую продуктивную деятельность,

осуществлять постоянное самодвижение, саморазвитие, самообучение, самовоспитание.

С одной стороны, причины научно-методологического характера, с другой стороны, факторы культурно-исторического времени, определили основные особенности эколого-психологического подхода в данной работе.

В работе сделан акцент на процессах развития личности, меньше внимания уделяется процессам формирования личности. Различение этих процессов традиционно для психологии.

При подмене идеи «развития» идеей «формирования» выпадает момент спонтанности, рост личности интерпретируется как управляемый извне (В.А. Петровский, 1995). В.А. Петровский предлагает перейти к обучению не только развивающему способности личности (фонд «могу» каждого ребенка), но к обучению, ориентированному на развитие устремлений личности, в которых «могу» и «хочу» выступают совместно, которые «самоценны» для субъекта и безграничны по потенциалам развития.

Необходимо акцентировать внимание на различии идеи формирования «гармоничной» и «всесторонне развитой» личности (как соразмерного и пропорционального раскрытия всех сторон личности, всего многообразия способностей) и идеи развития гармоничной личности как индивидуальности через выявление личностно-смыслового единства, синтеза ее структурных элементов, взаимоотношений с окружающим миром. Л.И. Божович, анализируя проблему формирования и развития гармоничной личности, утверждает, что структура личности приобретает гармоничность в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей его жизни и деятельности (Л.И. Божович, 1981).

В связи с этим возникает еще одна методическая проблема – проблема согласования в образовательном процессе двух видов опыта: общественного и индивидуального. Разрабатывая технологию личностно-ориентированного обучения, И. Якиманская предлагает обучение и учение (И. Якиманская, 1994, 1995). Если обучение как социально организованный процесс исходит из нормативов картины мира, что сложилась в результате общественного опыта, то учение связано с созданием учеником лично-

стно-значимого образа мира, согласующегося с его индивидуальным опытом. При разработке и реализации технологий обучения, ориентированных на развитие личности, необходимы выявление индивидуального опыта ребенка, и представление ему возможности быть субъектом учения.

Экологическая психология творческой личности ориентирована на развитие индивидуальности личности и потому нацелена на разработку образовательных технологий, максимально развертывающих субъектный опыт ребенка как источника ее развития. Опыт проявления субъектности человек приобретает в тех видах деятельности, которые имеют значительные зоны неопределенности, допускают вариативность исполнения (так игра имеет большие зоны неопределенности, чем традиционная учебная деятельность). К видам деятельности с большими зонами неопределенности относится творчество, которое в данной работе рассматривается как на уровне индивидуальной и совместной творческой деятельности, так и на уровне организации жизнедеятельности сообщества детей, организации творческого образа жизни в пространстве культуры.

Такой подход направлен на развертывание разных «форм субъектности» (В.А. Петровский, 1992, 1996). 1. Развитие личности как субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения, субъекта самосознания. 2. Развитие познавательных, эмоциональных, волевых устремлений. 3. Развитие личности как субъекта культуры в его отношении к культурным сообществам (этническим, профессиональным, досуговым).

Особое значение имеет развертывание субъектности для обретения человеком гармонической целостности в условиях кризисного социо-культурного развития. В «эпоху перемен» гармоническая целостность дается личности в меру ее субъектности, через активность (часто, избыточную, «надситуативную» активность) по согласованию фрагментов собственного мира, через творческое переживание критических ситуаций.

Поэтому в экологической психологии творческой личности как методологическое основание рассматривается концепция активности личности, в которой анализируется неадаптивная активность субъекта (В.А. Петровский, 1996).

Обратимся к трактовке *взаимосвязи адаптивной и неадаптивной активности человека*. Под *адаптацией* понимается тенденция субъекта к реализации и воспроизведению в деятельности уже имеющихся у него стремлений, направленность на осуществление таких действий, целесообразность которых была подтверждена предшествующим опытом – индивидуальным или родовым. Оценка активности как «адаптивной» или «неадаптивной» проходит по границе изначальной целесообразности, которая движет поведением человека («постулат сообразности»). Все эти концепции интерпретируют психическую деятельность человека как универсально подчиненную адаптации к среде. Встречающиеся «немотивированные» действия объясняются следствием «отклонений» субъекта от нормы, результатом «ошибок» деятельности или скрытым мотивом, направленным на адаптацию человека с внешней средой.

Личность как специально человеческое образование...не может быть выведена из приспособительной деятельности (А.Н. Леонтьев, 1983). *Моменты неадаптивности выступают здесь моментом общественного развития*. Тогда бесчисленные и многообразные проявления неадаптивности отдельных индивидуумов в своей совокупности могут быть поняты как *одно из условий восходящего движения общественного целого*. Такое понимание исходит из изменения взглядов на процессы эволюции, отказа от «организмо-центрического» взгляда в пользу «популяционно-центрического» (В.А. Петровский, 1996). Широкий спектр проявлений неадаптивности человека в творчестве, новаторстве в производстве, воспитании, что характеризуется бескорыстием и прагматизмом, утверждает *иной уровень адаптивности – неадаптивности, выступает как условие адаптивности человека* с такими видами деятельности, которые обеспечивают развитие социальной общности и существенны для нее.

Различные проявления неадаптивной активности человека, имеющие просоциальный смысл, обеспечивают общественное развитие и значимы в переломные, критические фазы этого развития, когда в силу неопределенности будущего важны поисковые варианты осуществления человеком бытия, из которых некоторые станут оптимальным выбором для сообщества.

В поле зрения образовательных технологий необходимо удерживать *проявления неадаптивности*. В широком смысле «неадаптивность» объединяет явления продуктивной, созидательной активности, избыточные с точки зрения выживания человека – *творческое мышление, познавательную тенденцию, альтруистическое поведение* (В.А. Петровский, 1996). Возможности осуществления этих тенденций неадаптивной активности при специальной организации образовательного процесса очевидны. Однако есть и другие проявления неадаптивной активности – *неадаптивная активность в узком смысле: стремление к опасности, неизведанному, деятельности с неопределенностью успеха*. Все эти проявления активности человека избыточны с точки зрения «выживания», но они «составляют момент расширенного воспроизводства индивидуального и общественного бытия» (В.А. Петровский, 1996).

Таким образом, разработка экологической психологии творческой личности исходит из определенных методологических оснований в интерпретации процессов развития личности.

Во-первых, исходным является понимание развития личности как процессов самодвижения и дифференциацию этого явления от формирования личности как направляемых извне.

Во-вторых, развитие личности рассматривается через множественные формы субъектности, в которых он проявляет «самодетерминацию», является «причиной себя». Это качество субъектности возможно учитывать, если при разработке образовательных технологий обнаруживается единство, но не тождество процессов учения (как деятельности субъективно значимой, организующей субъектный опыт) и обучения (как организованный извне процесс трансляции общественно значимого опыта).

В-третьих, подчеркивается, что становление различных форм субъектности возможно в тех видах деятельности, в тех видах опыта, которые допускают вариативность их осуществления человеком. К ним относится творческая деятельность, жесткая заданность образа жизни, жизнедеятельности.

В-четвертых, оказывается возможным подойти к пониманию того, что развертывание различных форм субъектности ребенка позволяет ему раскрыть собственную индивидуальность, а также открывает потенциальную возможность обретения им

гармонической целостности в критический период социокультурного развития.

В-пятых, происходит осмысление необходимости поддержки посредством образовательных технологий различных проявлений неадаптивной активности детей, которые представляют творческие ресурсы как для развития отдельной личности, так и для совершенствования всего сообщества. Понимание на индивидуального смысла избыточной, неадаптивной активности субъекта позволяет соотносить процессы личностного (индивидуального) развития и процессы социо-культурного (общественного) развития, обнаруживать продуктивное взаимодействие личностного пространства и пространства культуры.

Продуктивное, созидательное, творческое взаимодействие личности и культуры, субъектом которой она становится, актуально в периоды кризисного состояния культуры. Личность как субъект культуры, у которой раскрыты творческие потенциалы, обладает возможностями позитивного переживания кризиса, гармонизации себя и того социо-культурного пространства, за которое она возьмет ответственность. Обоснованность идеи, что школы «адаптантов» могут выступать как зоны задерживающие развитие в культуре, определяет правомерность развертывания образования, поддерживающего творческие проявления «неадаптантов», ищущих для себя «необщих путей», отстаивающих свою индивидуальность и потенциально заключающих в себе уникальные варианты развития культуры (А.Г. Асмолов, 1996).

*Экологическая психология творческой личности:
аксиологический аспект*

Время, прошедшее после создания концепции «Одаренные дети: экология творчества» показало, что мир стал еще более динамичным, еще менее предсказуемым. Все проблемы, которые обсуждались в концепции «Одаренные дети: экология творчества», остаются открытыми: экологические проблемы технологической цивилизации, кризис культуры во всех ее сферах – науке, искусстве, философии, духовном опыте, проблемы самодетерминации личности (свободы выбора, ответственности за свою судьбу) в неопределенном смысловом пространстве.

Более острым стал для России кризис культуры. Экспансия ценностей, смыслов, технологий иных культур и одновременное ослабление воспроизводства внутреннего культурного канона создали для личности жизненную ситуацию, которую можно обозначить, как ситуацию социальной, культурной неопределенности, хаоса, высвобождение природных инстинктивных сил.

Более острыми стали и внутренние экзистенциальные проблемы личности. Осуществление свободы выбора, нахождение смысла и способа своего существования, принятие ответственности за выбор собственного пути – это не воображаемые ценности, а жесткие требования реальности к личности. Обреченность на свободу выбора в ситуации социально-культурной неопределенности делает *проблему самодетерминации личности чрезвычайно острой*. Если эта проблема не разрешается личностью позитивно, то личность невротизируется, следствием чего являются как соматические, так и «социальные» болезни.

Сложность и неопределенность, динамичность социально-культурной ситуации представляют вызов личностным ресурсам человека, его способности оценивать свои возможности, прогнозировать уровень риска, действовать нестандартно, открывая новые способы реализации жизненных отношений. *В целом обозначим этот вызов как жизненное требование к личности осуществлять «творческое переживание критической ситуации».*

Тотальность критических ситуаций для самых разных слоев населения делает проблему осуществления личностью творческого переживания кризиса, творческой деятельности не проблемой подготовки элиты – «одаренных детей» – а проблемой воспитания адекватного ситуации образа жизни большинства обычных детей. В возрождении массовой творческой культуры залог возрождения культуры, обретения нового типа социальности.

В российской культуре творческий импульс традиционно захватывает значительную часть сообщества, и не является отличительной особенностью лишь ее элитарной части (элитарной в аспекте статуса, образования, интеллекта). Ориентация массового образования на формирование творческой личности важна как с точки зрения успешного осуществления каждой развивающейся личностью жизнедеятельности, так и для подготовки условий возрождения социально-культурного пространства.

А. Маслоу ставит проблему необходимости формирования творческого человека, который не будет себя чувствовать потерянными в изменяющемся мире, но который будет испытывать воодушевление от изменений. Он обсуждает эту проблему в аспекте раскрытия подлинной природы человека, которая, по его мнению, является творческой (А. Маслоу, 1997).

Таким образом, в возникшей по многим причинам *ситуации повышенного уровня изменчивости социо-культурной среды, неопределенности ценностно-смысловых характеристик современности*, сложности прогнозов относительно будущего, необходимо *вовлечение в творческий образ жизни как можно более широкой части детей, подростков, юношества*.

Насколько правомерно ставить вопрос не только о необходимости, но и возможности для большей части популяции (в том числе, для основной части подрастающего поколения) творческого образа жизни? Для обоснования постановки проблемы обратимся к двум авторам: Ф.Е. Василюку – автору типологии и технологии переживания как деятельности преодоления личностью критических ситуаций (Ф.Е. Василюк, 1997) и Г. Альтшуллеру – автору технологии «жизненной стратегии творческой личности», разработанной в рамках научно-прикладного направления ТРИЗа (Г. Альтшуллер, И. Верткин, 1994).

Ф.Е. Василюк вводит *понятие творческого типа переживания* как особой деятельности личности по преодолению критической ситуации. Этот тип переживания наиболее соответствует пересечению трудного для личности внешнего жизненного мира и сложного ее собственного внутреннего мира. Современный мир – мир изменчивый, нестабильный, непредсказуемый, информационно и технологически избыточный, – безусловно, «трудный жизненный мир» для каждой личности. Сложность внутреннего мира личности более относительная характеристика. Сложность интерпретируется психологами в нескольких вариантах: конфликтность нескольких внутренних тенденций – мотивов, смыслов (Ф.Е. Василюк, 1997), она предполагает иерархичность и многовершинность структуры личности (А.Н. Леонтьев, 1983), многообразие шкал индивидуального сознания личностных конфликтов для интерпретации себя, других (Дж. Келли, 2000; В.Ф. Петренко, 1997). Можно обнаружить параметры, по

которым личность со сложным внутренним миром предстанет достаточно распространенным явлением.

Основная *характеристика творческого типа переживания* – это его трансцендентный характер как осуществление личностью выхода за пределы наличных возможностей и за пределы видимой стандартной ситуации, ее переинтерпретация. Ф.Е. Василюк отмечает, что специфика творческого жизненного мира личности состоит в постоянном согласовании требований надситуативности (неотчуждаемых ценностей, отдаленных замыслов, целей, принятых обязательств и т.п.) с требованиями, условиями и ограничениями ситуативности. У личности с творческим жизненным миром развивается воля, функция которой заключается в интеграции всех надситуативных перспектив жизни в единство, осуществляемое в ее ситуативном реальном поведении.

Психологическая технология «Психотехника выбора», разрабатываемая Ф.Е. Василюком, ориентирована на *развитие способностей человека совершать полноценные, соответствующие глубинным ценностям, жизненные выборы в ситуациях пересечения нескольких жизненных направлений-альтернатив*.

Тип творческого переживания личностью критических ситуаций предполагает сохранение и поддержание индивидуальной сложности ее внутреннего мира, усиление рефлексии, развертывание потенциальных возможностей и одновременно изменяет внешнюю ситуацию через претворение в жизнь индивидуальных замыслов. При условии *обучения творчеству как образу жизни* эти качества личности можно сформировать у детей, подростков, которые относятся к категории психической нормы.

Второй автор, к которому мы обращаемся для обоснования постановки вопроса необходимости и возможности в критической ситуации формировать творческий образ жизни у основной части детей, подростков, юношества – это Г.Е. Альтшуллер, теоретик-разработчик и пропагандист-практик ТРИЗа. Г.Е. Альтшуллер принципиально переводит *проблему формирования творческой личности из сферы элитарной технологии в сферу технологии массовой*. Шесть качеств творческой личности, которые обозначил Г.Е. Альтшуллер, действительно не являются исключительными, они доступны многим людям: наличие достойной цели (цели общественно и личностно значимой); наличие

программы ее достижения; работоспособность; владение техникой решения задач, которые встречаются на пути к цели; умение «держать удар», верность цели; результативность и способность устранять причины, мешающие получению результатов (Г. Альтшуллер, И. Верткин, 1994). Однако спонтанно эти качества творческой личности не всегда формируются, нужна технология их формирования – что и является собой особая часть ТРИЗа – ЖСТЛ (жизненная стратегия личности). В его технологии внимание акцентируется на *преодолении специфических барьеров реализации творческой личности, каждый из которых способен блокировать ее потенциалы.*

Таким образом, представленные авторы рассматривают теоретические и практические аспекты возможностей человека формировать творческий жизненный мир, осуществлять творчество в контексте постоянного преодоления критических ситуаций. Вывод, который несет в себе их опыт, можно сформулировать следующим образом. *Именно творческий ответ человека на вызов жизни дает ему возможность реализовывать лично-стно значимые ценности, смыслы, сохраняет необходимое каждому достоинство в сложном, динамичном мире.*

Устремления ведущих психологов и психотерапевтов во второй половине XX века ориентированы в направлении формирования такой личности, которую, по ее свойствам, можно определить как творческую: это тип самоактуализирующейся личности А. Маслоу, тип личности с продуктивной ориентацией Э. Фромма, личность в процессе индивидуации К.-Г. Юнга, полноценно функционирующий человек К. Роджерса. Выявленные характеристики успешных творческих личностей и характеристики психологически здоровых личностей во многом повторяются. Это позволяет предполагать, что *способность к творчеству (творческой продуктивности) – фундаментальное свойство полноценно функционирующего человека, его «способ отношения к миру во всех сферах деятельности»* (Э. Фромм, 1993). Рассмотрение творчества в контексте полноценного созидательного функционирования человека, обеспечивающего лучшее качество его жизнедеятельности – мощная тенденция современной психологии. Перспективность этого направления обусловлено тем, что оно раскрывает подлинную природу человека.

Основные направления разработки образовательных технологий экологической психологии творчества

В современной экзистенциальной ситуации ценностного многообразия *цель образовательных технологий экпсихологии творчества* можно сформулировать следующим образом – сформировать устремленность и способности развивающейся личности к созиданию жизненного мира, в котором гармонизированы динамика собственной индивидуальности и динамические тенденции культуры.

Это предполагает сопряжение творческих процессов развития личности и развития культуры на территории образа жизни, так как *именно образ жизни есть и феномен личности и феномен культуры.* Таким образом, *одним из направлений разработки образовательных технологий экпсихологии творчества* становится ориентация их на обучение не только предмету, но и тому или иному образу жизни, в который этот предмет включен, то есть на «*метаобучение*» (термин Г. Ричардсона). *Обучение предмету в контексте образа жизни личности* позволяет сопрягать содержание обучения и личный смысл учения личности, тем самым способствует разворачиванию ее потенциалов.

Именно образ жизни как «совокупность форм обыденной жизнедеятельности», «способов повседневного существования» людей (А.Я. Флиер, Н.С. Шишова, 1998) может являться неисчерпаемым источником разворачивания личностных потенциалов, но может и сдерживать, подавлять их развитие.

Реализация обучения в контексте образа жизни предполагает рассмотрение организации образовательного процесса и образовательной среды в целом в двух аспектах.

Во-первых, в аспекте предоставления равных возможностей осуществления в той или иной форме всех основных составляющих бытия человека – познания, труда, игры, любви, господства, отношение к смерти – бессмертию (Э. Финк, 1988). Конечно, многообразие вариантов осуществления жизнедеятельности по всем ее основаниям связано с различием образа жизни субъектов, относящихся к разным культурным типам. Это обуславливает сложность реализации задачи обучения в контексте

образа жизни и принципиально творческий, а значит активный, вариативный и ответственный характер его построения, со стороны всех субъектов образовательного процесса.

Во-вторых, реализация обучения в контексте образа жизни предполагает рассмотрение организации образовательного процесса, образовательной среды с точки зрения возможностей осуществления постепенной индивидуализации образа жизни личности, формирования *индивидуального стиля жизни личности*. Экспертную оценку индивидуализации стиля жизни личности необходимо выстроить как по психологическим критериям, так и по культурологическим критериям. Возможно в этом качестве использовать и типы переживания личности, которые задают типологию жизненных миров (по Ф.Е. Василюку): гедонистический, реалистический, ценностный и творческий типы. В оценке индивидуального стиля жизни личности возможно обратиться и к идеям транзакционного анализа Э. Берна, предлагающим описание способов структурирования времени.

Другое направление разработки образовательных технологий экопсихологии творчества в русле общей цели формирования устремления и способности личности строить свой гармонизированный жизненный мир может быть сформулирована следующим образом. Необходимо ориентировать теоретический и технологический поиск в направлении разработки образовательных систем, которые обеспечили бы *формирование способности личности к продуктивному преодолению переживаемых критических состояний в различных сферах ее опыта* (познавательном, игровом, интимном, статусно-ролевом и т.д.) в контексте реального культурно-исторического времени. Это не аналог проблемного обучения, где задачи-проблемы обращены к когнитивным процессам и не интегрированы со смысловой сферой личности, Я-концепцией человека. Эти способности относятся к метакогнитивному и интенциональному опыту, которые определяют свойства индивидуального интеллекта. Основное назначение ментальных структур, относящихся к метакогнитивному опыту, – контроль состояния индивидуальных интеллектуальных ресурсов, хода интеллектуальной деятельности. Основное назначение ментальных структур, относящихся к интенциональному опыту, заключается в том, что они предопределяют субъектив-

ные критерии выбора предметной области, направление поиска решения, источников информации, субъективных средств ее представления (М.А. Холодная, 1997).

Данное направление принципиально обращено ко всем видам экзистенциального опыта личности (а не только к познавательному, не только к его операциональным структурам). *Данная задача обращена к общей способности личности – способности к трансценденции*, включенной в разные уровни психического, способности, которой в той или иной мере обладает каждый человек. А. Маслоу выявляет феноменологию этой способности. Наиболее важны в реализации обозначенной задачи три проявления общей способности. *«Трансценденция дихотомий»* (противоположностей «белое-черное», «либо-либо») – способность подняться над дихотомией на уровень целостности, объединить частности к общему, интегрировать их. Например, преодолеть такие дихотомии – эгоизм против альтруизма, мужественность против женственности, родитель против ребенка, учитель против ученика, «мы» – «они». Другой вариант трансценденции фиксирует *способность подняться над собой*, сделать нечто лучшее, чем бы делал это прежде. Именно эта способность обеспечивает раскрытие личностных потенциалов, ее *самоактуализацию*. Еще один вариант проявления способности человека к трансценденции – *«трансценденция культуры»*. Самоактуализированный человек, совершивший трансценденцию, универсален. Его питает определенная культура, но он поднимается над ней, во многом он независим от нее, *устойчив к воздействиям окружающей его культурной среды*. (А. Маслоу, 1997).

Формирование способности к трансценденции дает возможность личности осуществить выход из заданного, прервать движение в круге повторяющихся критических ситуаций. Способность к трансценденции представляет одну из форм динамики психики человека – ее спонтанность. Ж.-П. Сартр понимает ее как бесконечное произвольное творчество существования человека (Ж.-П. Сартр, 2000).

Одно из условий осуществления *способности к трансценденции* было выявлено в нашем исследовании процессов индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности (В.Г. Грязева, 1988). Если взаимодействия партне-

ров в совместной деятельности включают «*эффекты восхождения к общему*» (встречную продуктивную активность, ориентированную на общий смысл), то это сопровождается *эффектами трансцендирования* в индивидуальной деятельности личности. Иные способы взаимодействия тормозят процесс трансцендирования в индивидуальной деятельности личности. Поэтому реализация задачи формирования способности личности к трансцендентности должна включать разработку условий *стиля педагогического взаимодействия*.

Третье направление в русле общей цели формирования устремления и способности личности строить свой гармонизированный жизненный мир. Это *направление экопсихологии творчества заключается в сопряжении технологических разработок в области образования с реальной динамикой культуры региона*. Развивающаяся личность получает уроки вхождения в культуру «здесь и сейчас», будет ли это вживание в собственную культуру (и участие в культурогенезе); или ее жизнедеятельность будет осуществляться в заимствованных формах иных культур, а собственная культура останется территорией невостребованного.

Решение этой задачи требует осмысления ментальных оснований культуры города, региона в целом. Важно регулярное взаимодействие ученика, педагога с личностью, осуществляющей творческое бытие в культуре, которая является для всех участников взаимодействия «родным домом». *Ориентация образовательных технологий экологии творчества на ценность переживания личностью своей культуры как «родного дома» уравнивает их ориентацию на формирование способности личности к трансцендированию*.

И, наконец, четвертое направление экопсихологии творчества заключается в *формировании устремления личности к созданию жизненного мира через продуктивную творческую деятельность*, ответственные поступки-деяния. Реализация этого направления связана с *разработкой образовательного процесса, открытого социуму, встроенного в пространство живой, творящейся культуры*. Через образовательное объединение ребенок включается в значимое дело, осмысливает свою творческую деятельность в контексте поддержания и развития культурной традиции.

1.5. Специфика символично-рефлексивного подхода. Кристаллизация проблемы межличностных коммуникаций, опосредованных авторскими текстами

Как отмечалось ранее, в *эколого-психологическом подходе творческая одаренность человека* рассматривается как природно-культурный феномен, необходимый для поддержания динамического равновесия между эволюционирующей природой и изменяющейся культурой и представляющий созидание-открытие человеком новых продуктов-смыслов. Подчеркнем, что *символично-рефлексивный подход* раскрывает сущность *творческой одаренности человека* в процессах созидания – созидание-открытие новых предметов-символов, обеспечение приращения смысла, введение в культуру (в языки культуры) того, что было вне ее пределов. Таким образом, творчески одаренная личность осуществляет медиацию (деятельность, производящую структуры-медиаторы) на границе культуры – природы.

Метод персонологического анализа направлен на исследование межличностного диалога, опосредованного авторскими текстами (как символическими и мифологическими формами), и эффектов личностных (персонологических) воздействий этого процесса. Поэтому он может быть обращен и *к процессам художественной коммуникации* – анализ личностных воздействий символических произведений (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2004). Персонологический анализ может быть обращен *к процессам образовательных, научных и иных коммуникаций*, если субъекты выступают как исследователи, творцы, авторы и соавторы научных, учебных, рекламных текстов, посланий.

Включение персонологического анализа в сферу действия эколого-психологического подхода к развитию одаренности, творчества, творческой личности заключался в следующем. В конституирующую *эколого-психологический подход* триаду понятий *культура – индивидуальность – творчество* включается центральное для персонологического анализа понятие – *символическое*. Именно поэтому новый подход был обозначен как *символично-рефлексивный*. Развертывание всех взаимосвязей понятий *культура – индивидуальность – творчество* и понятия – *символическое* – обозначает исследовательское пространство

символично-рефлексивного подхода (*символическое ↔ культура; символическое ↔ творчество; символическое ↔ индивидуальность*).

Эвристично исследование и проектирование *символических структур*, которые «сцепляют» персональное (персональный символ-миф) и надперсональное (универсальные символы-мифы) пространства творчества человека. Эти фокальные точки сцепления – символические структуры-медиаторы – живые, чувствительные точки культуры. Это может быть универсальный символ-миф – «лабиринт» – в значении «удерживающий силу», или «точка силы», или «место блуждания», «испытание».

Эвристично исследование и проектирование творческой деятельности в аспекте символической событийности осуществляемого личностью творчества – рефлекслируемых смысловых «узловых центров» жизненного пути. Обозначим *сложную драматическую структуру символического события*: исходную осознаваемую личностью конфликтную природу события, выбор предельной точки бифуркации (катастрофы), активное сотворение личностью разрешающего, упорядочивающего символа (его гармоничность, рефлексивность, творческий характер), глобальность распространения (коммуникации) на все сферы жизни (коммуникативность по типу фракталов). Символический смысл события обнаруживаются человеком (рефлекслируются, понимаются, интерпретируются) после собственно события (отрефлексированного значимого происшествия), т.е. рождение символического события происходит в два этапа: выбор упорядочивающего символа-действия или символа-поступка и извлечение, распаковка символического смысла события (его потаенного, сущностного смысла). Символическое событие связано с переживанием предельного для личности на данный момент опыта.

Символично-рефлексивный подход к развитию творческой личности, одаренности фокусирует внимание на становлении индивидуальной и совместной творческой деятельности, раскрытии и понимании индивидуальности личности, развертывание творческих, межличностных коммуникаций, обеспечивающих ее интеграцию. *Символично-рефлексивный подход* предполагает оперирование понятиями *символической структуры* (в том числе понятиями: символ, символическое событие, миф, сказка,

нарратив, сценарий) и *символической игры* (что дает возможность описать повторяющиеся паттерны активности, ритмы хронотопа, «играющее пространство») для понимания пути, судьбы творческой личности в культуре конкретного времени.

Теоретические основания исследований символа и мифа как креативных ресурсов конструирования персональных и надперсональных пространств творчества

Для эффективного включения понятий символа и мифа в психологические исследования и практику обозначим узловые моменты их интерпретаций в различных научных направлениях и позиционируем подход, применяемый в данной работе.

Основная теоретическая позиция исследования в отношении символов связана с пониманием *символической структуры* как глубинной организации произведения (текста), а также личности творца и личности воспринимающего, что восходит к онтологической трактовке символических структур (А. Лосев, 1991; М. Мамардашвили, 1997; Г. Гадамер, 1988, 1991; П.А. Флоренский, 1990). Исходным было понимание *символа* как «двуединства эйдоса и его инобытия» (воплощенности в иное), как «арены встречи», взаимопроникновения «означающей вещи и означающей ее идейной образности» (А. Лосев, 1991). Символ может обладать «воплощенностью» в личностном (или «выраженностью» личностного), но может и не обладать; «полное явление символа дано в мифе», при этом миф персонален, обладает «выраженностью» личностного (А. Лосев, 1991).

Понятие «символического» – одно из основных в концепциях постмодернизма, на теоретиков которого оказала влияние концепция знака Ж. Лакана. Психическая инстанция *символического* рассматривается как оппозиция психическим инстанциям *воображаемого и реального* (И. Ильин, 1998; Ж. Делез, 1997, 1998; Ж. Лакан, 1995). Инстанция символического, связанная с языковыми процессами означивания, даёт возможность человеку существовать в культуре, исходя из понимания сложных, неоднозначных соотношений «порядка слов» и «порядка вещей» и ориентируя его на открытую систему смыслов. Исследователи утверждают социальный и действенный характер символическо-

го, его возможность упорядочивать воображаемое и реальное, а также открытость языка реальному (У. Эко, 1998; Ж. Делез, 1997, 1998, 1999).

Понятие «структуры» разрабатывается в концепциях постмодернизма. Критерием исследования структуры (*символического как структуры*) в постструктурализме является рассмотрение позиционных эффектов смысла. Исследования глубинных структур произведений направлены на обнаружение вариантов «семантической центрации», «логики смысла» произведения. Классические произведения семантически центрируются (линейная организация событий в тексте). Произведения постмодерна предполагают свободную игру структуры, открытую для произвольной семантической центрации воспринимающего (К. Леви-Строс, 2000, 2001; У. Эко, 1998; Ж. Делез, 1997, 1998).

Истолкование *символических игровых структур произведений* искусства дается в герменевтике Г. Гадамера (Г. Гадамер, 1988, 1991), который рассматривает произведение с точки зрения *игры* (вовлечение воспринимающих на открытую игровую площадку произведения), *символизма* (произведение как авторское преобразование в символическую структуру), *коммуникативной общности* (коммуникативное действие порождает «авторскую общину»).

Особый подход к исследованию символов развивается в психоанализе, аналитической психологии, экзистенциальном психоанализе. Все варианты психоанализа включают *толкования символов в произведениях*, обусловленных личностью автора. Фрейдовская концепция символизации как способа непрямого представления в сознании вытесненных желаний и техника толкования символизма распространяются на интерпретацию произведений искусства. В психоанализе разработаны способы интерпретации символов произведений как симптомов влечений, комплексов, конфликтов личности авторов (З. Фрейд, О. Ранк, Г. Закс, Э. Фромм). В постфрейдовских исследованиях искусства (Т. Reik, F. Alexander, W. Phillips, E. Kris, S. Fraiberg, E. Spitz, C. Metz) расширяется спектр символических форм как объяснительных категорий и спектр анализируемых произведений (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002).

Психоаналитическая концепция художественного воздействия включает проблему поиска допускаемых культурой способов реализации влечений, «удачных сублимаций» (З. Фрейд, 1923). В постфрейдовских исследованиях развивается представление о том, что искусство дает терапевтические техники рационального контроля бессознательных сил (F. Alexander, 1958). Существование многих стилей искусства связывается с более широкими возможностями сублимации и нейтрализации (E. Kris, 1952, 1958). В структуральном психоанализе Ж.Лакан развивает идеи З. Фрейда в направлении структурализма и семиотики и определяет ещё один способ интерпретации *символического как пространства речи*.

Аналитическая психология обращается к анализу *символизма* произведения с точки зрения *архетипа коллективного бессознательного*, воплощённого художником и оказывающего влияние на публику. Воздействие символических произведений как результата «визионерского типа творчества» амбивалентно: они редко доставляют эстетическое удовольствие; разгадывание символов происходит на пределе способности осмысливать; это воздействие оскорбляет человеческие ценности и открывает непостижимое (К.-Г. Юнг, 1991). Аналитическая психология предлагает система конструкторов для изучения символических произведений (К.-Г. Юнг, 1991; Дж. Хендерсон, 1997; М.-Л. фон Франц, 1996; А. Яффе, 1996).

К.-Г. Юнг развивает идею об *искусстве как процессе саморегулирования в жизни наций и эпох*. Художники способны через создаваемые символические образы компенсировать односторонность «глобальной установки» сознания людей своего времени; стилевые направления выражают то, в чем нуждается современная им духовная атмосфера. Идею об искусстве как процессе саморегулирования в жизни наций и эпох развивает Э. Нойман (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002). Изучение *векторов эволюции культуры и динамики архетипов коллективного бессознательного* позволяет интерпретировать современное состояние культуры как преходящее и искать *эволюционный смысл новаторского искусства*, открытого вторжению хаоса, дисгармонии, в возможностях включения в культуру того, что существовало вне её форм и обретения новой гармонии.

Принципиально иной подход осуществляет в экзистенциальный психоанализ Ж.П. Сартр, изучающий *индивидуальные символы «субъективного выбора»*. Отличие экзистенциального психоанализа от фрейдовского психоанализа заключается в рассмотрении человека сквозь призму свободного выбора, а не механических детерминант его психики – средовых, социокультурных или внутренних, либидозных. Признание основополагающего характера выбора человека определяет специфику изучения символического. Отвергаются универсальные интерпретации символов, но утверждается необходимость «изобретать» уникальную символику для понимания субъекта и принятие того, что символы, выражающие выбор, меняют значение.

Экзистенциальный психоанализ Ж.-П. Сартра, экзистенциальный анализ Л. Бинсвангера, экзистенциальная феноменология М. Мерло-Понти направлены на выявление общей установки субъекта в отношении способа преобразования себя и способа присвоения мира – «проекта», «миро-проекта», «встречи». Интерпретация символического аспекта произведений искусства связана с пониманием изображённого художником как *ситуаций экзистенциального выбора, как творческое продуцирование смысла* ситуации (Ж.-П. Сартр, 1989, 1991; М. Morlean-Ponty, 1948; Л. Бинсвангер, 1999; Ю. В. Тихонравов, 1998).

В деятельностном подходе психология искусства рассматривается в аспекте *решения человеком задачи на смысл*, как акт творческий, что относится к деятельности и автора, и воспринимающего произведения; искусство воздействует на смысловые регуляторы деятельности (А.Н. Леонтьев, 1983). В смысловой концепции искусства называются средства воплощения смыслов в произведениях, – *«метафорика», «семантика», «символика»*. Понимание смыслов произведения связывается с позицией субъектов в отношении «задач на смысл» в контекстах жизненных ситуаций (Д.А. Леонтьев, 1999).

Персонологический анализ (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002) исходит, из того, что произведения искусства включают *символические структуры как предметные отражения субъектности автора*. Символическая структура произведения определяет и художественные эффекты, и метахудожественные (персоноло-

гические) эффекты как специфические для данного художника влияния на аудиторию.

Анализ *структурной (символической) организации текстов* и их *смыслового аспекта* объединяется через понятие *события*. Понятие *события* исследуется в самых разных направлениях (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002). *Концепция события* Ж. Делеза, включает понятийный аппарат, адекватный персонологическому анализу, – субъектность индивида исследуется как основная составляющая события; даётся трактовка понятий «серия», – «структура», – «событие», – «смысл». Коммуникация субъектов, в том числе и художественная коммуникация, рассматривается Ж. Делезом в аспекте «коммуникации событий», их «возможности» или «несовозможности». Условием *событийной коммуникации* является свобода субъекта в определении собственного *уникального события*. При этом индивидуальность привлекает событийный смысл из происходящего, открывает событийную перспективу Других, утверждает свою дистанцию по отношению к другим событиям, другим индивидуальностям, включённым в иные события, обретая через это собственное уникальное событие. *Субъектность индивида как составляющая события* становится предметом подробного исследования. Ж. Делез противопоставляет события и происшествия, событие и действие в аспекте индивидуальной осмысленности. «Событие – это не то, что происходит (происшествие). Событие – это то, что *должно быть понято*». Перед человеком стоит задача стать достойным того, что с ним происходит, а это возможно, когда открывается смысл происходящего (Ж. Делез, 1998).

Особенность художественной коммуникации как событийной коммуникации заключается в том, что художник может воплощать уникальные события, коммуницирующие со всеми другими событиями, в которые включены другие индивидуальности. Тем самым произведение даёт много возможностей зрителям включиться в происходящее на уровне событийных смыслов каждого. Определяемый Ж. Делезом феномен *единства события и смысла* соотносится с *символами*, которые, по М. Мамардашвили, являясь феноменами сознания, имеют свои основания в бытии сознающего человека, функционируют и преобразовываются в единстве с этими бытийными основаниями.

1.6. Психологическая топология пути творческой личности: исследование символических событий, игровых структур и драматических явлений жизни

В качестве итога теоретико-методологического анализа сформулируем некоторые принципы включения понятий символа и мифа в психологические исследования и практику.

1. Символы и мифы не могут быть введены произвольно (тем более, «придуманы»), но глубинные *символические структуры могут быть актуализированы* при определенных условиях. Понимание бытийной обусловленности символических образований предполагает *создание пространства активного проживания* участниками исследовательско-проектной деятельности (значимой индивидуальной и совместной творческой деятельности) для актуализации, фиксации и последующей рефлексии символических и мифологических аспектов опыта.

2. *Персональная работа* с символами и мифами не может быть ограничена актуализацией только *архаических и инфантильных пластов психики* участников (работа с образами воображения, эмоциональными, телесными впечатлениями), но предполагает их *восхождение к символическим структурам сложной организации* (с обращением к языкам культуры – науки, искусства). Так, возможно обращение к языкам искусства, – к произведениям с эффектами «открытой катастрофы», «незавершенной гармонизации» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002). Произведения с символическими структурами, имеющими обобщенный характер (например, фильмы «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер»), выступают «орудиями» открытия нового уровня смысловой упорядоченности в области, прежде воспринимающейся как хаотичной, нерелексируемой. Тем самым они выступают «орудиями» личностного роста, гармонизации личности, дают эффекты роста творческой продуктивности

3. Необходимо выявление возможного *центрального события-символа*, который максимально может быть понят как феномен единства события и смысла, который является универсальным для данного сообщества, проясняет уникальные событийные смыслы всех участников, в котором максимально сходятся все линии активности и вокруг которого возможно разво-

рачивать проектирование *надперсонального пространства* (известный аналог такой конструкции – «Одиссея Разума»; в работе Открытого лица – сессия «Лабиринт»).

Создаваемое надперсональное пространство творчества имеет *специфическую топологию*. Это пространство явных и неявных задач-загадок, заданных и бесконечно наращиваемых коммуникативных сетей, множественных лабиринтов, драматургического способа развития символических событий. Специфика его топологии постепенно понимается, рефлексивируется участниками, что составляет основную смысловую «сверх-задачу-загадку». *Актуальные эффекты* такого надперсонального пространства – осознание личностью ситуации неопределенности (задачи-загадки), избирательности отношения к задачам-загадкам, принятие вызова собственным креативным и личностным ресурсам, принятие необходимости совершать творческие выборы, преодолевать дисгармонии как задачи «на смысл». *Отсроченные эффекты* такого надперсонального пространства – действия личности (стандартные, адаптивные или поисковые, оригинальные, надситуативные), выборы направленности на активную гармонизацию или застревание в дисгармонии.

4. Проектируемое на основе символов и мифов пространство может выступать *фактором личностного развития, личностной гармонизации*, если личность проявляет соответствующие формы активности в процессе коммуникации, взаимодействия с другими людьми. Эффективная, трансформирующая личность форма активности – *свободная творческая игра, в основе которой – символическая игровая структура*. Такая символическая игра является самоорганизующейся, вовлекает участников на открытую игровую площадку, предоставляет возможности авторских преобразований символических структур, порождает коммуникативные общности. Такая форма активности участников разворачивает персональные мифы и символы в пределах единого надперсонального пространства.

Для проектирования необходимо *варьирование игровой структуры* (создание вариантов игр разными объединениями участников в пределах одной большой Игры). В повторяющихся паттернах вариантов игр, есть возможность рефлексии и понимание творческой личностью символизма собственной жизни (за

пределами «игрового круга»): понимание предлагаемых обстоятельств, исходного события (изначального конфликта), предельного напряжения (точки катастрофы), типа структурирования опыта в точке катастрофы. Это развернутое внутреннее действие субъекта с опорой на предметности игровой площадки актуализирует и преобразует субъективные психические структуры, меняя уровень значимости элементов.

5. Важнейшим аспектом проведения исследовательской и практической работы является *измерение динамики* в персональных и надперсональных пространствах творчества субъектов. Для этого используются разработанные нами методы психодиагностики «Психологическая топология личности», «Структурирование индивидуальности личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2007). Эти методики выявляют динамику предпочтений субъектов, показывают векторы изменений их активности, фиксируют эффекты динамики креативности.

Дальнейшая разработка метода направлена на разработку психологической диагностики *самоорганизующегося надперсонального пространства творчества*.

6. Смысл создания коммуникативного, игрового пространства, опосредованного символическими текстами, – создание места и времени активного рефлексивного действия субъектов с целью преобразования пространства внутреннего, психического. Коммуникативные, игровые пространства, заданные символическими «текстами-играми» с неопределенностью интерпретаций, с эффектами открытой катастрофы, свободой игровых действий, ситуациями личностного выбора порождают у субъектов предельно неустойчивые состояния, вызывают динамику на уровне глубинных личностных структур. Такие «тексты-игры» предлагают личности символические структуры (культурные средства) для осмысления опыта, предметные опоры для рефлексии и преобразования психического пространства.

Символическое надперсональное пространство включает субъектов в проблемные (катастрофические) зоны, обозначая нерешенные «задачи на смысл», которые, возможно, обретут решение в индивидуальной и совместной смысло-творческой активности.

Глава 2 «КУЛЬТУРА» – «ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ» – «ТВОРЧЕСТВО». ПОНЯТИЙНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Вопросы для обсуждения

1. Сущность творчества и основные характеристики творческих продуктов и процессов.
2. Взаимосвязи творческой личности и культуры.
3. Возможности интеграции психологического и культурологического подходов к изучению творческой личности.
4. Как проявляется соотношение двух эволюционно значимых тенденций активности личности в образовательных сообществах?
5. В чем экологический смысл психолого-педагогической поддержки развития творческой индивидуальности личности?
6. Каковы психологические и социо-культурные механизмы творческой интуиции, восхождения к новому в процессе творчества, трансценденции?

Глава 2 «КУЛЬТУРА» – «ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ» – «ТВОРЧЕСТВО». ПОНЯТИЙНЫЕ ОСНОВАНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

2.1. Культура и индивидуальность личности. Типология личности как субъекта культуры

*Творчество в пространстве культуры:
междисциплинарный подход*

Творчество – деятельность, в результате которой создаются *новые* материальные и духовные *ценности*. При всем разнообразии определений творчества исследователи подчеркивают его новаторский и продуктивный характер. Ф. Баррон, обобщая исследования творчества, пишет, что существует три аспекта, в которых изучается *творчество: продукт, процесс, человек*. Он подчеркивает, что характеристиками этих новых продуктов, процессов и людей являются их *новизна, оригинальность, уместность, валидность, способность удовлетворять потребности, адекватность*.

В современных исследованиях чаще всего исследуется творчество либо в аспекте его *процессов и продуктов* (познавательных процессов, общих интеллектуальных способностей, специальных способностей) или в аспекте его *субъекта* (личностные факторы творчества), или *среды*, в которой творчество осуществляется. Достаточно редки исследования, соединяющие в своих программах ориентацию и на когнитивное развитие, и на личностное развитие (Р. Стернберг, Е. Григоренко, 1998; Е.Л. Яковлева, 1997; Т. Амабайл, 1982).

Р. Стернберг, Е. Григоренко, анализируя ситуацию, сложившуюся вокруг проблем творчества, отмечают перспективность *интегративного подхода к проблемам творчества* и акцентируют достижения тех исследований, которые в той или иной мере осуществляют этот подход. Р. Стернберг, Т. Любарт предлагают один из вариантов интегративного подхода к творчеству («инвестиционную теорию креативности»), согласно которой *для творчества необходима интеграция нескольких ис-*

точников: интеллектуальных способностей, знаний, стилей мышления, личностных характеристик, мотивации и окружающей среды (Р. Стернберг, Е. Григоренко, 1998).

В таком теоретическом контексте появляются работы, фокусирующие внимание и на творческой личности (в аспекте ее индивидуальности), и ее социокультурном окружении (Р. Стернберг, Е. Григоренко, 1998). В другом исследовании изучаются связи творчества *личности* (ее познавательные способности, личностные черты и особенности мотивационной сферы), *сферы деятельности* (привлекая информацию, она трансформирует и расширяет свою сферу деятельности), *профессиональной среды* (профессиональное окружение, которое контролирует, влияет на сферу деятельности, оценивает и производит отбор новых идей). Сфера деятельности – символическая система, определяемая культурой – сохраняет и передает продукты творчества другим индивидам и будущим поколениям (М. Чиксентмихайи, 1998).

Таким образом, ряд предшествующих исследований ориентирует на рассмотрение *творчества как осуществляемого личностью в пространстве культуры*. Экопсихологический подход к творчеству, творческой личности, развиваемый в данной работе, исходит из широкого контекста *экологии культуры*.

Экология культуры включает проблематику искусственного мира, созданного человеком, как среды его жизнедеятельности; в работах по экологии культуры чаще всего рассматривается типичный человек, человек той или иной социальной группы, а не развивающаяся индивидуальность. Поэтому для экопсихологии творческой личности эвристичны те культурологические и психологические концепции, в которых сопряжены культура и творчество, культура и индивидуальность в аспекте их эволюции и представлен широкий диапазон трактовок среды обитания (А.Г. Асмолов, 1996, 2001; Л. Выготский, 1983, 1987; В.П. Зинченко, 1994; В. Библер, 1991, 1997; К.-Г. Юнг, 1991).

Для развития положений экопсихологии творческой личности имеет значение обсуждение некоторых *феноменов культуры*, имеющих фундаментальный характер.

Прежде всего, для концепции развития творческой личности в культуре (как ее «экосе», «местопребывании») имеет значение многократно описанные, сложные взаимоотношения *культуры и*

цивилизации. Обратимся к интерпретации этих взаимоотношений в контексте развития человека. В.П. Зинченко сопоставляет два ряда, сосуществующих друг с другом:

*популяция – государство – производство – цивилизация,
личность – общество – творчество – культура.*

Взаимоотношения между ними могут быть различными. Цивилизация может подавлять, уничтожать культуру, но может и предоставлять средства для ее развития. Сложные отношения можно обобщить как пути дивергенции и конвергенции цивилизации и культуры, необходима их взаимодополнительность (В.П. Зинченко, Б.Б. Моргунов, 1994). Разработка *экопсихологических проектов творчества* стоит перед сложной задачей *сохранения приверженности живой культуре при использовании современных технологий.*

Для концепции развития творческой личности в контексте культуры, важны интерпретации *культуры в аспекте ее динамики*, способности к самообновлению, саморазвитию. Поэтому для *экопсихологии творчества эвристическим является существующее противопоставление двух взглядов на культуру, – культуроцентрического и антропоцентрического.* Согласно *первому* главной организующей силой развития культуры являются ее *продукты* (*памятники* духовной или материальной культуры). *Второй* взгляд можно назвать *антропоцентрическим.* Для него главное – это *жизнь культуры*, ее преемственность и постоянное становление; *человек в культуре* (А.Я. Флиер, Н.С. Шишова, 1998). Антропоцентрический вариант понимания культуры наиболее созвучен экопсихологии творческой личности.

Наконец, для концепции *развития творческой личности как субъекта культуры*, необходим синтез психологической и культурологической рефлексии самого культурного пространства на рубеже XX – XXI веков. Вследствие сложности обозначенного предмета анализа, отметим только те особенности пространства современной культуры, которые обостряют *проблемы субъектности человека*, так как они особенно значимы для экопсихологических проектов творчества.

Это, во-первых, *открытость всего культурного опыта человечества* для наблюдения и участия благодаря современным средствам коммуникации, что требует от человека более высо-

кого уровня субъектности, межкультурной толерантности, способности перерабатывать разнонаправленные информационные потоки (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998).

Во-вторых, особенности понимания мира, сложившегося во второй половине XX века – *постмодернистская картина мира* (с ее синтетическим, открыто диалогическим, междисциплинарным, игровым, амбивалентным характером), преобразившая методы мышления человека. Это создает ситуацию культурного вызова участникам образовательного процесса в их способности трансформировать содержание и формы обучения. Стимулирует динамику образовательного процесса и давление не только «культурной», но и «цивилизационной компоненты» – частые смены стандартов техники, технологии (А.К. Якимович, 1998).

Поиск соответствующих культурологических концепций задается требованием *дифференцированного подхода к личности как субъекту культуры.* Каждый человек в аспекте его субъектности по отношению к культуре выступает в нескольких ипостасях: человек как «продукт» культуры, освоивший ее нормы в процессе социализации; человек как «потребитель» культуры, пользующийся языками коммуникации, способами самоидентификации и самореализации как инструментами; человек как «производитель» культуры, творчески порождающий новые формы (А.Я. Флиер, 1998).

Эвристичность *интеграции психологического и культурологического подходов* к рассмотрению становления творческой индивидуальности обусловлена возможностями сопряжения концепций культуры и индивидуальности *в эволюционном аспекте.* Культура с ее способностью к саморазвитию в определенной «точке» пространства – времени оказывается нишей для творчества личности, актуализирующей его, а также готовой интегрировать это творчество. Пространство культуры предоставляет возможности *индивидуальности* «высказать» себя через творческую продуктивную деятельность. При этом творческая продуктивная деятельность из возможности культуры превращается в действительность в силу активности личности, ее способности быть субъектом. *Творчество личности – территория возможного роста и личности, и культуры.*

Эколого-психологический подход к развитию творческой личности рассматривает сопряжение феноменов *культура – индивидуальность – творчество*. Эволюционный аспект предмета экопсихологии творческой личности вводит теоретические основания сопряжения культуры и творческой индивидуальности, которые оперируют *понятиями динамики системы* – динамики культуры как системы, индивидуальности в аспекте эволюции популяции, творчества как создания персонального пространства, где личность обнаруживает системные качества.

*Индивидуальность личности как источник инноваций
в культуре: психологический аспект исследования*

Сопряжения феноменов культуры и индивидуальности личности осуществляется в исследованиях, выполненных в русле культурно-исторического подхода к развитию психики (Л. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов). Положения о социальной детерминации развития личности конкретизированы во многих работах, посвященных проблемам социогенеза личности. Работы, выполненные в этом контексте, акцентировали внимание на *социотипических проявлениях личности в данной культуре*. Таковы исследования А.Н. Леонтьева по общей психологии способностей, исследования Л.И. Божович, И. Кона по возрастной психологии, М.М. Бобневой, В.А. Ядова, А.В. Петровского по социальной психологии.

В русле культурно-исторической подхода есть исследования, предметом которых являются феномены культуры и индивидуальности личности. Это исследование развития личности в историко-эволюционном процессе А.Г. Асмолова. Одно из основных положений, сформулированных в этом исследовании, заключается в том, что *в любом социально-историческом образе жизни существует «зона неопределённости»*, в которой субъект проявляется не только как носитель социотипического, но и как индивидуальность (А.Г. Асмолов, 1996). Другое положение исследования объясняет *генезис индивидуальности личности через личностный выбор* (а не через социально-историческое время, задающее образ жизни, и не через антропологические особенности индивида). Деятельности «заданы» ситуацией развития че-

ловека, но они не «даны» ему однозначно, что создает диапазон вариативности (А.Г. Асмолов, 1996).

Значимым при рассмотрении сопряжения феноменов культуры – индивидуальности личности является анализ А.Н. Леонтьевым дифференциальных оснований для типологии личности в теории деятельности. Одно из таких дифференциально-психологических оснований личности он определяет как *«широту связей человека с миром»* (А.Н. Леонтьевым, 1983). *Культура входит в характеристику индивидуальности через деятельности*, имеющими для нее личностный смысл и обладающими общественным, социально-историческим значением.

Еще одно методологическое исследование – социально-психологическая концепция развития индивидуальности личности как восхождения личности к зрелости А.В. Петровского. Значимым для формирования личности для каждого возрастного периода является деятельность-опосредованный тип взаимоотношений ребенка с референтной для него группой или лицом (А.В. Петровский, 1984). Развитие личности ребенка в группе проходит *фазы адаптации* (овладения социотипичными образцами поведения), *индивидуализации* (интенсивного поиска способов самоосуществления) и *интеграции* (возникновения системных качеств индивидуальности). Соотношение ценностей тех общностей, в которые входит ребенок, их потенциальных возможностей для реализации его индивидуальности определяют то направление, по которому идет развитие личности.

Исследования индивидуальности личности, выполненные в русле культурно-исторического подхода, задают теоретические основания для прикладных разработок, включающих феномены *индивидуальности личности и культуры*. Во-первых, определяется *эволюционный смысл индивидуальности личности как источник возникновения инноваций в культуре* состоянии кризиса, во-вторых, обозначен механизм возникновения индивидуально-личностного – механизм *выбора* личностью активности в «зонах неопределенности» культуры (А.Г. Асмолов, 1996). В-третьих, даны операциональные описания индивидуальности личности в культуре: *через личностно значимые деятельности* (А.Н. Леонтьев, 1983) и *интеграции в референтных для личности сообществах* (А.В. Петровский, 1984).

*Типология личности как субъекта культуры:
культурно-генетический аспект*

Творчество, как и личность, в качестве предмета исследования имеют междисциплинарный характер. Поэтому для исследований творческой личности и творчества необходимо рассмотреть культурологические основания, принципиально совместимых с избранной психологической методологией.

В критические времена обнаруживается важнейшая особенность культуры как системы – ее способность к самообновлению, порождению новых форм и способов удовлетворения интересов, потребностей людей. Творчество отдельных личностей (наряду с развитием технологий) дают представление о способности культуры к саморазвитию – способности производить новые формы, отбирать для сохранения в качестве традиций те из них, что оказались наиболее эффективными.

Поэтому для прикладных образовательных разработок необходим культурологический анализ личности с точки зрения генезиса ее способности к эволюционно-значимым деяниям.

Обратимся к концепции культуры как саморазвивающейся системы, разрабатываемой А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко. В центре этой концепции – субъект культуры со сложными характеристиками его ментальности и, прежде всего, с его особенностями смысловой самоорганизации. Фокусирование *концепции на субъекте культуры, рассмотрение культурогенеза с точки зрения его субъекта* делает данную концепцию принципиально совместимой с обозначенными ранее психологическими концепциями личности (А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, 1998).

А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко рассматривают историко-культурный процесс с точки зрения становления ментально-культурных структур во времени, т.е. эволюции ценностно-смысловых, познавательных структур психического пространства субъекта в непрерывном взаимодействии с предметным пространством культуры. Проводится определенная связь эволюции ментальности субъектов и этапами цивилизационного развития.

Эволюция ментальности представлена в типологии субъектов культуры. Типология субъекта культуры в его эволюционном развитии представлена тремя базовыми типами – инди-

вид, паллиат, личность, – каждому из которых соответствует специфический тип цивилизации (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998). При этом *индивид рассматривается как родовой человек*, смыслы которого обретаются в доминирующей у него ритмической репродуктивной деятельности (согласующейся с ритмом природы). *Паллиат (переходный человек), рассматривается как социальный субъект*, процессы смыслообразования которого связаны с социальной активностью – практикой (или «служением») во имя некоторой социальной идеи – государственности, определенного социального порядка. Введенный термин «паллиат» содержательно наиболее совпадает с *психологическим понятием «личность» как социальный субъект*. И, наконец, *личность понимается как автономный субъект*, неотъемлемыми ценностями которого является свобода, свершение выбора, а смыслообразование связано с творчеством как основной деятельностью. Личность в действительности разворачивает инновационное поле культуры в выражено индивидуализированных формах. *В психологии такое содержание вкладывается в понятие «индивидуальность личности».*

Для психологических исследований особое значение имеют некоторые положения концепции культурогенеза.

Прежде всего, это определение *синкретического, с точки зрения типологии субъекта культуры, характера личности и культурной ситуации ее становления* в разные исторические эпохи, в том числе, и на современном этапе. То есть один и тот же человек может быть носителем различных типов субъектности, хотя, как и у человека, так и у сообщества на каждом историческом этапе есть *доминирующий тип субъекта культуры*.

Для индивида физическое выживание переживается как высшая ценность; индивид не склонен к жертвенности. Для паллиата (личности как социального субъекта) выше жизни есть та сверхценность, которую он выбрал. Индивидуальность (личность как автономный субъект) переживает как сверхценность бесконечную свободу выбора, переключается к идее самореализации. Авторы делают вывод о том, что *синкретические тенденции в культуре неустранимы* и потому необходим «*метакультурный диалог*» – диалог личности с иными субъектами культуры (А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, 1998).

Культурологическая концепция констатирует исходную ментальную сложность реальных субъектов культуры, дает возможность выведения определенных следствий для разработки социальных технологий, которые обращены к этим субъектам.

Возможности образования в формировании различных типов субъектов культуры.

Основное образование обращено на воспроизводство *ментальности личности как социального субъекта* (и государственный стандарт образования воплощает определённые представления о его необходимых качествах). Воспроизводство ментальности социального субъекта – это не только возделывание технологической, операциональной стороны его психики. Но это и воспроизводство смысловой сферы, в которой центральное место занимает *идея служения социально значимой цели*, служение некоторому братству (организованному сообществу). Социальный субъект («личность») наиболее распространён в России социо-культурный тип; подрастающее поколение будет искать возможность служения разным «социальным братствам».

Обратимся к анализу возможностей современных образовательных учреждений в формировании двух других типов субъектов культуры – *индивидуальности личности* (личности как автономного субъекта) и *индивида как представителя рода*.

Представляемые образовательными учреждениями возможности элиминируют воспроизводство *индивидуальности личности как субъекта культуры* настолько, насколько жестко и однозначно воплощают в своей деятельности образовательный стандарт. Саморазвитие индивидуальности личности определяет *пространство выбора*, рефлексия собственной жизненной перспективы, индивидуальная *программа культурного творчества*.

Проблема формирования *творческой личности* – это проблема *воспроизводства особого типа субъекта культуры, ментальность которого будет характеризоваться неотъемлемыми ценностями свободы, выбора, ответственности, самореализации*. Существуют сложности развертывания индивидуальности в рамках основного образования, ориентированного на стандарт (причем, в инновационных образовательных учреждениях обра-

зовательный стандарт завышается). Больше возможностей становления творческой индивидуальности предоставляет *дополнительное образование при условии наличия специальных программ и технологий*. Отсутствие в образовательном пространстве форм реализации индивидуальности приводит к конфликтам личности, что часто наблюдается у одаренных детей, у которых проблемы интеграции их индивидуальности не решаются.

Система образования, в основном, исключает из сферы своего внимания воспроизводство того аспекта ментальности субъекта культуры, который составляет ее *базовый архаический слой – аспекта ментальности индивида, родового человека*. Обозначим проявления индивидного в образовательном пространстве и связанные с этим проблемы. Аспекты ментальности и образа жизни индивида своей консервативностью, витально-бытовой направленностью сдерживают творческое становление личности. Но индивид как природное существо обладает *витальной силой, биоэнергетикой*, необходимой для реализации деятельности и социального субъекта, и творческой индивидуальности.

Другой аспект необходимости обращения образовательных технологий к ментальности индивида связан с его *духовными проблемами*. Человек обретает духовные силы для социальной активности, творчества тогда, когда опирается на опыт предков, «укоренен в культуре», верит, что его созидательные усилия не будут преданы забвению. Поэтому ценности традиций, памяти культурных достижений предков должны входить в смысловое пространство субъекта культуры, иметь личную значимость и воплощаться в образе жизни. В ситуации разрушительных воздействий техногенной цивилизации на культурные каноны возвращение духовной энергии творчеству личности происходит через восстановление смысловых связей с культурной памятью, через синтез традиций и современных технологий.

Образовательные учреждения редуцируют или исключают многие формы активности целостного субъекта культуры. *Отчужденная деятельность субъектов* (не имеющая самоценности, лишённая личностного смысла) *снимает динамику культуры*. Поэтому, воспроизводство в культуре возможностей для каждого субъекта осуществлять собственные смыслы и составляет вернейший аспект ее генетических ресурсов.

2.2. Индивидуальность человека как целостность и пространство культуры. Возможности гармонизации интегральной индивидуальности

Индивидуальный стиль деятельности, общения, жизнедеятельности

В контексте обсуждаемых проблем перспективно рассматривать теоретические и экспериментальные исследования, где предметом являются свойства целостного субъекта, – индивидуальные и личностные свойства человека. Характер творческой активности человека, его особенности как субъекта культуры определяет целостная индивидуальность.

В исследованиях, чаще всего, изучаются индивидуальные свойства человека, – нейродинамические, психодинамические (В.М. Русалов, Я. Стреляу), или личностные свойства, такие как мотивационно-смысловые, установочные, характерологические (К.-Г. Юнг, А. Адлер, А. Маслоу), способности (Б.М. Теплов, Н. Лейтес, А.М. Матюшкин). Конечно, есть сферы исследований, где взаимосвязь индивидуальных свойств и свойств личности становилась предметом исследований – взаимосвязь темперамента как психодинамического уровня и характера как личностного уровня (А.Г. Ковалев, В. Мясищев, В. Мерлин, Я. Стреляу); взаимосвязь задатков и способностей (Б.М. Теплов, Э.А. Голубева). Однако эти исследования фокусируют внимание на инструментальных свойствах личности, не затрагивают смысловую сферу личности, связанную с ее творческой продуктивностью, а также ее социально-психологические свойства, представляющие существенные стороны субъекта культуры.

Традиционно ориентированы на изучение индивидуальных свойств целостного субъекта два направления отечественной психологии – школа Б.Г. Ананьева и школа В. Мерлина. Концепция *интегральной индивидуальности* В. Мерлина включает понятия, эвристичные для разработок по экопсихологии творческой личности, – понятия индивидуального стиля деятельности и индивидуального стиля общения, представляющие опосредующие звенья между внешними требованиями деятельности и разноуровневыми свойствами индивидуальности. Индивидуаль-

ный стиль деятельности понимается как целесообразная система взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определенный результат (В.С. Мерлин, 1996).

Предпосылкой формирования у личности индивидуального стиля деятельности является существование «*зоны неопределенности деятельности*» как возможная вариативность ее элементов: целей, операций действий, движений. Минимальная зона неопределенности – у деятельности, ставшей автоматизированной. Максимальная зона неопределенности – в творческих видах деятельности, видах деятельности, сопряженных с риском.

Концепция интегральной индивидуальности сопрягает дифференциальную психологию, с одной стороны, с исследованиями личности как субъекта активности, в том числе надситуативной активности (В.А. Петровский, 1992, 1996), а с другой стороны, с исследованиями «зон неопределенности» в культуре, предполагающих индивидуальные варианты поведения (Ю.М. Лотман, 1987; А.Г. Асмолов, 1996).

Важность выработки индивидуального стиля деятельности в процессе онтогенетического развития связана с тем, что индивидуальный стиль деятельности позволяет успешно осуществлять деятельность, делает ее при прочих равных условиях, комфортнее, удобнее, снимает излишнюю психическую напряженность, то есть *индивидуальный стиль делает деятельность эффективными с точки зрения психоэнергетических затрат*.

Условиями самостоятельной выработки индивидуального стиля деятельности являются высокая положительная мотивация деятельности, высокий уровень общих умственных способностей, что в целом можно определить как более высокий уровень субъектности деятельности (В.С. Мерлин, 1996).

Возможности гармонизации интегральной индивидуальности

Индивидуальный стиль деятельности и индивидуальный стиль общения выполняют важнейшие функции в жизнедеятельности личности. Прежде всего, это *компенсирующие функции*, что сопровождается сглаживанием различий, обусловленных типологически (т.е. различий на уровне индивидуальных

природных свойств), в итоговой продуктивности деятельности, задаваемой социумом. Стили выполняют *гармонизирующие функции*, что сопровождается согласованием различных уровней интегральной индивидуальностей. Например, исследована гармонизация слабости нервных процессов (уровень нейродинамики) и интраверсии (уровень психодинамики) с социально-психологической ролью руководителя через эффективный индивидуальный стиль общения. Активный поиск индивидуальных стилей деятельности и общения в различных сферах приводит к гармонизации различных уровней интегральной индивидуальности, способа жизнедеятельности. В исследованиях интегральной индивидуальности выявлены условия формирования индивидуального стиля деятельности и общения (В.С. Мерлин, 1996).

Одно условие связано с необходимостью предложения нескольких программ деятельности (задает зону неопределенности) в рамках общей программы с конечной целью (задает зону определенности), так как усвоение стиля обеспечивается и зоной неопределенности (вариативность), и зоной определенности, обусловленной объективными общими требованиями.

Другое условие формирования индивидуального стиля деятельности и общения связано с мотивами выбора системы движений, операций, действий, целей, наиболее соответствующих человеку. Стиль выбирается потому, что наиболее эффективен, повышает продуктивность, что связано с мотивами личности, и потому, что порождает состояние удовлетворенности.

Еще одно условие формирования индивидуального стиля – социально-психологическое. В коллективе условия для развития индивидуальности создаются в зависимости от особенностей социальных санкций и оценок: необходимы широкая шкала оценок, преимущественное применения положительных оценок и коллегиальный стиль руководства. Все эти условия определяются уровнем развития коллектива, степенью его сплоченности, – т.е. социально-психологическими параметрами.

Концепция интегральной индивидуальности соединяет проблематику дифференциальной психологии с проблематикой социальной психологии, что важно для разработки экологии творческой личности.

2.3. Эволюционный смысл индивидуальности личности в культуре. Баланс эволюционно значимых тенденций активности детей в образовательных сообществах

Вторая значимая позиция рассмотрения индивидуальности личности связана с культурно-генетическими контекстами. Технологические разработки, обращенные к динамике индивидуальности личности в связи с динамикой культуры, должны иметь теоретические основания в эволюционных концепциях индивидуальности.

Эволюционный смысл индивидуальности личности в историко-эволюционном процессе раскрывается в методологическом исследовании А.Г. Асмолова. Проведенный анализ исследований дает возможность сделать выводы о взаимосвязи между вариативностью психических способностей индивида и эволюцией вида, о роли индивидуальной вариативности в расширении эволюционирующей системы (А.Г. Асмолов, 1996).

А.Г. Асмолов формулирует несколько принципов описания системных свойств человека в аспекте его эволюции.

Принцип 1. Эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противодействующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем.

Принцип 2. В любой эволюционирующей системе функционируют избыточные неадаптивные элементы, относительно независимые от регулирующего влияния различных форм контроля и обеспечивающие саморазвитие системы при непредвиденных изменениях условий ее существования.

Принцип 3. Необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия (конфликта или гармонического взаимодействия) между адаптивными формами активности этих систем, направленными на реализацию родовой программы, и проявлениями активности элементов этих систем, несущих индивидуальную изменчивость.

Каждая личность является носителем обеих тенденций – и тенденции к сохранению родового опыта, и тенденцию к внесению инноваций. На уровне конкретных субъектов соотношение стереотипных, репродуктивных, адаптивных проявлений и ин-

дивидуальных, творчески продуктивных, неадаптивных может быть различным. *На уровне сообщества* имеет значение баланс *обеих тенденций* – для нормального функционирования этого сообщества (А.Г. Асмолов, 1996).

Основное образование, в силу определенного консерватизма любой «школы», поддерживает репродуктивные, адаптивные тенденции. Для баланса эволюционного ресурса поколения необходима поддержка творческих, неадаптивных тенденций в образовательном пространстве (в дополнительном образовании, в экспериментальных образовательных учреждениях).

Второй принцип изучения системных качеств человека акцентирует значение инновационных, неадаптивных форм активности субъектов (избыточных с точки зрения утилитарной активности) для преодоления ситуаций социо-культурных кризисов, для освоения нового, изменившегося образа жизни.

Проявления неадаптивной активности личности А.Г. Асмолов связывает с противостоянием индивидуальности в сфере ее призвания сообществу. Это противостояние индивидуального субъекта оказывается возможным в силу неотчуждаемых для него ценностей тех инноваций, которые сообщество не понимает, или не принимает и отрицает. В этом случае неадаптивное поведение одного человека, «выступает как цена за адаптацию развивающейся социальной общности в целом, ее прогресс». Противостояние в тех или иных его формах и делает личность, усвоившую социо-культурные стандарты, индивидуальностью, преобразующую мир (А.Г. Асмолов, 1996).

Высокий темп прогрессивного движения в самых разных общественных сферах в XX веке показал, как быстро отрицаемая сообществом новая ценность, которую отстаивала личность, становится нормой, стандартом. Поэтому способности личности отстаивать собственные инновации составляют важный эволюционный ресурс сообщества. Преобладание в сообществе конформных тенденций приведет к задержке его развития.

Еще одна форма проявления неадаптивной активности личности, особенно значимая в ситуации разных социо-культурных изменений – бескорыстный риск. В.А. Петровский, который ввел это понятие, изучил особенности проявления у людей бескорыстного риска: от стремления навстречу опасности как вро-

жденной ориентировочной реакции до устойчивого побуждения, обусловленного опытом преодоления опасности и до риска как рефлекслируемой ценности (В.А. Петровский, 1996).

В.А. Петровский выявляет активно-неадаптивные тенденции (действия) в познавательной деятельности человека – «возгонка уровня трудности задачи, поиск необычных решений», «спонтанные обобщения», «готовность к пересмотру собственных решений», «тенденция к автономии при решении задач», «презумпция существования решения». В той мере, в какой учебная деятельность является познавательной деятельностью, эти активно-неадаптивные тенденции могут проявляться и в ней.

И, наконец, еще одна сфера, в которой могут проявляться неадаптивные тенденции – это сфера общения. *Активно-неадаптивные тенденции в общении* – это переживания эмоциональной близости, общности, эмпатии; это самораскрытие и доверие, это проявление щедрости («желания дарить»), т.е. все те феномены, которые максимально проявляются в любви (В.А. Петровский, 1996). Педагогическое общение, которое решает прагматические задачи обучения и строится как *ролевое общение* («учитель» – «ученик»), достаточно широко представлено в образовании. С ним сосуществует и другой тип общения – *общение эмоционально-личностное*, «общение как производство общего», как «взаимная персонализация», что предполагает отражение учителем и учеником индивидуальности друг друга. Такое педагогическое общение, более сложное, затратное для педагога (поэтому непрагматическое, неадаптивное) дает возможность состояться индивидуальности ученика.

Таким образом, явления изменчивости, индивидуальной вариативности субъектов, различные формы неадаптивной активности личности, представляют эволюционные ресурсы сообщества, увеличивают его возможности в преодолении критических ситуаций.

Поддержка образовательными учреждениями в малых социальных группах детей обеих эволюционно значимых тенденций обеспечивает и преемственность культурных традиций сообщества, и открывает возможности внесения в них творческих преобразований.

*Базовые параметры динамики индивидуальности
во взаимодействии со средой. Эволюционно-синергетический
подход к индивидуальности и оптимизация образования*

Историко-эволюционный подход раскрывает смысл и механизм генезиса индивидуальности личности в культуре, в культурных сообществах (системах). Необходимо рассмотреть не только генетический, но и функциональный аспект индивидуальности личности в эволюционном процессе, т.е. те параметры индивидуальности, ее свойства, которые обуславливают, эволюционно значимые тенденции ее активности. В качестве теоретического основания рассмотрения функциональных свойств индивидуальности обратимся к эволюционно-синергетическому подходу к индивидуальным различиям И.Н. Трофимовой.

Эволюционно-синергетический подход к индивидуальности человека исходит из традиций понимания индивидуальности как самоорганизующейся системы с иерархией уровней организации. *Эволюционно-синергетический подход к индивидуальности предлагает строить ее описание, исходя из общих формальных параметров любой динамической системы*, что позволяет применять решения, найденные для динамических систем синергетикой», для задач прогноза поведения в аспекте психологии индивидуальных различий (И.Н. Трофимова, 1996).

Формальными параметрами динамической системы, которые описываются в синергетике, являются следующие: потенциал системы, т.е. мощность ресурсов для управления средой и присоединения новых ресурсов; диффузия системы, что отражает вариативность, разнообразие потенциальных состояний, степени свободы системы; избирательность присоединения ресурсов, оптимальное для свойств энергетической системы, отражающиеся в ее направленности и специфичности.

Для психологии индивидуальных различий эти три параметра самоорганизации системы – потенциал, вариативность и избирательность принятия характеристик среды – являются базовыми. Их психологическая интерпретация дается таким образом: потенциал рассматривается как «эргичность», «уровень активации психики»; вариативность рассматривается как «основа пластичности, изменчивости и адаптации»; регулятивность,

избирательность «как управляемость активности субъекта со стороны среды».

Первый параметр потенциала определяется по исследованиям связи разных мозговых структур как источников энергии со шкалой «экстра-интроверсии» (П.В. Симонов, 1985), исследованиям общего уровня активации, что лежит в основе шкалы экстра-интроверсии Г. Айзенка, исследованиям, включающим в описание структуры темперамента эргичность и социальную эргичность (В.М. Русалов, 1979). Таким образом, базовый параметр потенциала определяется шкалой экстраверсии – интроверсии, которая присутствует во всех основных концепциях индивидуальности (Р. Кеттелл, 1978; К.-Г. Юнга, 1991).

Второй параметр вариативности представлен во всех исследованиях нейродинамики, психодинамики: свойство пластичности входит в структуру темперамента у В. Мерлина, Я. Стреляу, В.М. Русалова. Параметр вариативности на личностном уровне проявляется в свойстве обучаемости и является основным компонентом общих способностей (В. Мерлин, 1996; Я. Стреляу, В.М. Русалов, 1979).

Третий параметр регулятивности, избирательности во взаимодействии со средой, функциональной специфичности представлен исследованиями межполушарной асимметрии. В них определены разные типы эмоциональности, типы обработки информации у людей с доминированием левого или правого полушария (П.В. Симонов, 1985). Исследованы когнитивные стили, – аналитичность-синтетичность, полезависимость-полнезависимость, что определяет индивидуальную специфичность, избирательность взаимодействия субъекта со средой. Этот параметр, в основе различных проявлений которого лежит межполушарная асимметрия, определяет своеобразие творческого стиля личности (Г.А. Голицын, О.Н. Данилова, В. Каменский, В.М. Петров, 1988). Третий параметр на личностном уровне отражается в свойствах социальной восприимчивости психики (шкале «психотизма», по Г. Айзенку), что проявляется на одном полюсе как программируемость активности субъекта со стороны сообщества, а на другом – как «психотизм», социальная нечувствительность, автономность (И.Н. Трофимова, 1996).

Обозначенные три базовых параметра динамики индивидуальности во взаимодействии со средой – *потенциал, вариативность и избирательность принятия характеристик среды* – оказывает значимые влияния на процессы обучения и воспитания. Они определяют *неравномерность темпа* освоения предметной, социальной сферы и *неравномерность энергетических затрат* на освоение одного и того же материала. *Оптимальное образовательное пространство должно предполагать возможность вариаций учебного процесса* с тем, чтобы учитывать возможный диапазон свойств учащихся по трем системным параметрам динамики индивидуальности.

В заключение сопоставим возможности рассмотренных исследований индивидуальности в *контексте экологической психологии творческой личности*. Понимание индивидуальности человека в рамках *историко-эволюционного подхода* как элемента эволюционирующей системы (человеческого сообщества в процессе культурно-исторического развития), воплощающего тенденцию изменчивости, значимую для эволюции сообщества. Это задает психолого-педагогической поддержке развития индивидуальности *экологический смысл. Поддержание «экологических ниш» для развертывания индивидуальности определяет эволюционный ресурс культуры*.

Эволюционно-синергетический подход к индивидуальности осмысливает индивидуальность человека как *открытую систему* во взаимодействиях со средой. Этот подход дает возможность зафиксировать особенности динамики индивидуальности развивающегося человека в процессе учения как *вхождение в социо-культурное пространство*. Параметры индивидуальности как *самоорганизующейся эволюционирующей системы (потенциал, вариативность, избирательность)* – определяют диапазоны требований к формированию оптимального для личности образовательного пространства.

Концепция интегральной индивидуальности апробировала идею формирования *индивидуального стиля деятельности как пути гармонизации разных уровней индивидуальности* человека и объективных требований деятельности, что делает обоснованной работу с творческой личностью в направлении ее гармонизации через индивидуальный стиль.

2.3. Творчество как восхождение к новому: аспекты субъектогенеза и культуругенеза

Восхождение к новому как сущностный момент творческого процесса

В триаде основных понятий, которыми оперирует экопсихология творческой личности и которые рассматриваются в этой главе, – «культура» – «индивидуальность» – «творчество» – необходимо прояснить экопсихологические аспекты третьего элемента – «творчества».

Исходным при определении творчества было рассмотрение проблемы принципиальной возможности творчества человека.

Человек никогда «не находится в законченной и стабилизированной системе бытия», а потому становится «возможен творческий акт человека» и обнаруживается преобразующий смысл творчества. Природный и социальный мир не подчиняются только детерминистическим законам, *универсум включает в хаос, нестабильность, становление* (и как следствие – непредсказуемость), в творческом акте человека возможно появление нового, привнесение нового, «небывшего», «незаклученного» в данном мире (Н.А. Бердяев, 1995).

Исследования математиков, физиков, химиков последних десятилетий привели к значительным изменениям в современной научной картине мира: возникло понимание, что и на микроуровне, и на макроуровне имеет место *явление, не укладывающееся в рамки жесткого детерминизма, что неустойчивость пронизывает мироздание сверху донизу*. И. Пригожин, предлагая мировоззренческую интерпретацию исследований самоорганизации систем неживой природы, пишет об их влиянии на исследования проблем в области социологии, психологии, этики. Природный и социальный мир, а также сам человек могут быть поняты только в свете представлений, включающих и стабильность и нестабильность (И. Пригожин, 1991).

Процессы *творчества человека* в современной картине мира оказываются *в центре интерпретации взаимоотношений человека и мира*, что показывает то значение, которым наделяется свободное действие человека. «В мире, основанном на неста-

бильности и созидательности, человечество опять оказывается в самом центре законов мироздания. Многовариантное видение мира положенное в основание науки, с необходимостью раскрывает перед человечеством возможность выбора. *Время – это нечто такое, что конструируется в каждый данный момент.* И человечество может принять участие в процессе этого конструирования» (И. Пригожин, 1991).

В «творчестве» как особом способе существования индивидуальности личности в культуре рассмотрим его *сущностный момент* – момент выхода субъекта творчества за пределы предустановленного, восхождения к новому – или *процесс трансцендирования*. Понимание причин, механизмов, условий трансцендирования как сущностного момента творческой деятельности личности определит направление разработки образовательных технологий. Поэтому рассмотрим *подходы к явлениям трансцендирования* – психологические и культурологические.

Исследования *восхождения к новому*, выхода за пределы предустановленного культурой как этапа в целостном *творческом процессе, осуществляемом личностью*.

Согласно исследованиям Я.А. Пономарева, творческий процесс состоит из следующих фаз: 1) произвольного логического поиска; 2) интуитивного решения; 3) вербализации интуитивного решения; 4) формализация вербализованного решения. Я.А. Пономарев соотносит фазы и уровни организации творческого процесса: первая фаза соответствует доминированию высших уровней, вторая – низших, третья – средних и четвертая – снова высших. Я.А. Пономаревым всесторонне исследована взаимосвязь в *целостном творческом процессе логических и интуитивных его уровней*. Подчеркивается, что решения различных творческих задач осуществляется через разнообразные *сочетания сменяющих друг друга доминирующих уровней*. Эта смена составляет *основу психологического критерия творчества*. Трудность творческой задачи может быть измерена величиной амплитуды таких смен (Я.А. Пономарев, 1999).

Порождение нового в виде творческого озарения, предвидения, возникшей гипотезы, догадки происходит в сфере неосознаваемого психического – в сфере «надсознания», по терминологии М.Г. Ярошевского, или «сверхсознания», по терминологии

П.В. Симонова. П.В. Симонов связывает неосознаваемость творческой интуиции с защитой от преждевременного вмешательства сознания, от давления ранее накопленного опыта, здравого смысла, очевидности непосредственно наблюдаемого.

Процессы, осуществляющиеся в сверхсознании (процессы интуиции) не поддаются прогнозу, но не являются случайными, они обусловлены с одной стороны накопленными знаниями, осознаваемым опытом, а с другой стороны – мотивационно-смысловой сферой субъекта (П.В. Симонов, 1985). Многие исследования показывают связь творческого озарения в процессе мышления с устойчивой поисковой доминантой, неразрушаемой при неудачах (Я.А. Пономарев, 1999), с повышенной эмоциональной активацией, функция которой состоит в предвосхищающем выделении перспективной зоны поиска (О.К. Тихомиров, 1984). В процессе творчества происходит «распаковка смыслов», открытие смыслов, которые выступают как фильтры при интерпретации мира (В.В. Налимов, 1989).

Обобщая многие исследования центрального звена творческого процесса – интуиции – А.М. Матюшкин выделяет несколько психологических условий, его определяющих. *Первое условие продуктивности интуитивного звена* в процессе решения проблемы – это преобразование «внешней» проблемы в собственную личностную проблемную ситуацию. *Второе условие* – это интеллектуальные и творческие возможности личности, что позволяют «присвоить» поставленную проблему и сформулировать проблемную ситуацию как собственную, личностную. *Третье условие* (собственно психологический механизм инсайта, «озарения») – наличие психологического образования, оказываемого «проблемной доминантой», притягивающий даже слабые внешние и внутренние «намёки», «подсказки», что позволяет осуществляться творчеству в любой ситуации, которая содержит подсказки. *Четвертое условие* – это внутренний «семантический» потенциал, «семантическое пространство творческой личности», что обеспечивает пониманием смысла проблемной ситуации. И, наконец, *пятое условие* – «владение языками (средствами, операциями) выражения и реализации решения» (А.М. Матюшкин, 1989).

Акцентируем внимание на роли *мотивационно-смысловой сферы в творческом процессе* в целом и в феноменах интуиции – особенно. Именно *смыслы личности блокируют или развертывают творческий процесс на разных этапах онтогенеза*. Значительные творческие достижения связаны с «личностным знанием» (М. Полани), с осознанием творцом своего призвания. Поэтому исключительно технологические тренинги креативности, при всей их полезности, не ведут к значимым результатам, – необходимо обращение к смысловой сфере учащихся.

Таким образом, *процесс порождения нового как сущностный аспект творчества*, обусловлен, во-первых, всем опытом субъекта, – культурным опытом в разных сферах, опытом жизнедеятельности в конкретных сообществах данного исторического времени; а во-вторых, направлен на обретение (или избрание) некоторой формы фиксации в продукте как произведении. Последнее требует дополнительного уточнения.

Феномен произведения – это феномен воплощенного авторствования субъекта. «Произведение – в отличие от продукта (потребления), предназначенного, чтобы исчезнуть, или от орудия (труда), могущего работать в любых умелых руках, – есть отстраненное от человека и воплощенное собственное бытие человека, его определенность как единственного, неповторимого индивида» (В. Библер, 1991). В усилении авторского начала, развертывании общения субъектов на основе произведения, видит В. Библер логику движения культуры. «Понимание произведения как феномена культуры и понимание культуры как сферы произведений – два эти понимания «подпирают» и углубляют друг друга. Бытие в культуре, общение в культуре и бытие на основе произведения» (В. Библер, 1991).

Для успешной творческой деятельности в любой сфере человеку необходимо получение особого опыта, – *опыта общения на основе произведений с другими авторами*. Развертывание такого общения – общения посредством произведений – ориентир для организации обучения, включающего учащихся в действительный творческий процесс.

2.5. Трансцендирование в деятельности субъекта. Активная неадаптивность субъекта и организация образовательного процесса

Наиболее глубокие психологические исследования процессов *трансцендирования как выхода в область непредрешимого* проводил на протяжении многих лет В.А. Петровский. Эти исследования начинались с изучения *надситуативной активности субъекта*, понимаемой как «действие над порогом ситуативной необходимости», действие при наличии «резерва нереализованных возможностей», избыточных относительно исходных побуждений к деятельности и движущих эту исходную деятельность. В.А. Петровский последовательно изучает феномены «*активно-неадаптивного выхода человека за пределы изведенного и заданного*» в различных сферах деятельности, – предметной, познавательной коммуникативной, а также в процессе его витальных взаимодействий (В.А. Петровский, 1996).

Активная неадаптивность человека проявляется в предпочтении *действий с непредрешимым исходом*, побуждается возможностью *несовпадения цели и результата* в ней, что дает человеку возможность пережить свою *причинность в момент выбора действия*, в процессе его осуществления и по отношению к результату *Смысл активно-неадаптивных тенденций человека – именно самоиспытание, оценка себя как носителя «свободной причинности», что собственно и рассматривается как проявление субъектности* (В.А. Петровский, 1996).

В.А. Петровский вводит понятие «*субъектогенеза*» как становления самодетерминации личности, способности человека быть и «причиной себя». И обсуждает возможности *проектирования учебного процесса с ориентацией на сферу «актуального субъектогенеза для каждого участника»*. Основные характеристики учебных ситуаций, открывающих возможности субъектогенеза, могут быть определены таким образом. Необходимы условия, побуждающие *к постановке целей, избыточных по отношению к требованиям конкретной ситуации*. Кроме того, это должны быть *ситуации ответственного выбора*.

Другое направление психолого-педагогического проектирования, предлагаемое В.А. Петровским, реализует представление

о множественности самих форм проявления субъектности личности. Ориентация учебного процесса на различные формы субъектности развивающейся личности с точки зрения «единичного», «особенного», «всеобщего», определяет три характеристики личностно-ориентированной дидактики – это культивирование уникального опыта ребенка, культивирование «обоюдного опыта» как особенного «со-бытия», культивирования универсального опыта (В.А. Петровский, 1996).

Рассмотрим характеристики личностно-ориентированной дидактики с точки зрения специфики субъектогенеза и с точки зрения явлений культуры, им соответствующих. Субъектогенез в рамках этих форм экзистенциального опыта личности также по-разному происходит, приобретает различные формы.

В соответствие с этим можно обозначить три способа организации учебных ситуаций с точки зрения культивирования экзистенциального опыта ребенка в процессе его учения.

1. *Культивирование уникального опыта ребенка* предполагает осуществление требования развернуть учение «доподлинно» как «испытание», «ведение себя». Субъектное – индивидуальное видение, чувствование, понимание, желание – рассматривается как ценностный ориентир образования.

2. *Культивирование «событийной общности»*. Именно переживание «события», обретения ценности обоюдного опыта, создает у личности опыт «особенного». Опыт «особенного» для учащихся предстает в приобщении друг к другу в совместной деятельности, в переживании «присутствия человека» как значимого другого.

3. *Культивирование «опыта постижения трансфинитного («актуально-бесконечного»)»*, когда акцент ставится на восхождение к универсальному опыту. «Всеобщее» может оставаться для ученика умозрительным явлением в силу абстрактности понятий «бытие», «бессмертие», «свобода», «совершенство», «духовность». Поэтому важно переживание, «чувственная данность» ценностей трансфинитного. Образовательная стратегия, адресованная «всеобщему» как экзистенциальному опыту личности, определяется как «обращение» (В.А. Петровский, 1996).

Все виды экзистенциального опыта личности – и испытание себя в своей уникальности, обнаруживаемой как выход за преде-

лы установленных возможностей, и переживание сопричастности некоему братству, общему делу, где каждый выходит за пределы самого себя, обретая отраженность в другом, и восхождение к переживанию высших ценностей – чрезвычайно важны для развертывания процессов творчества. Все эти виды опыта личности выявляют смысловые, ценностные доминанты, расширяют границы постижения мира, а потому связаны с сущностной характеристикой творчества – восхождения к новому.

*Трансцендирование как механизм развития субъекта культуры.
Вариативность границ образовательного пространства*

В концепции культурогенеза В.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко определяют трансцендирование как постоянно действующий механизм саморазвития субъекта культуры.

Культурно-смысловое пространство, в котором пребывает и которое отражает человек как субъект культуры, является дуализированным, представленным через оппозиции макрополюсов: добро-зло, свет-тьма, свои-чужие, творец-творение, власть-народ, закон-правда. Человек, попадая в заданное дуализированное, противоречивое пространство культуры, в процессе онтогенетического развития стремится к выходу из этого конфликтного пространства, к снятию дуальности и обретению непротиворечивого состояния бытия. В источник саморазвития культурного бытия. В.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко анализируют два механизма, посредством которого «Я» стремится вырваться за пределы дуальности, – трансцендирование и партисипацию, единение (А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, 1998).

Разные типы субъектов культуры различным образом представляют эту общую тенденцию в силу отличий по широте пространства выбора, по степени свободы выбора (то есть по критериям уровня субъектности).

Для индивида как родового человека культурная ситуация антиномичности, оппозитарности не проблематизируется. Традиции, в которые включен субъект, оберегают его от попадания в конфликтное пространство; пространство выбора узко и представлено обычно бытовыми, нежестко регламентированными аспектами жизни; трансцендирование как преодоление возни-

кающего для индивида связано с максимальным погружением в *ритмическую репродуктивную деятельность*.

Для личности как социального субъекта сверхзадачей является единение (партисипация) с одним из полюсов, понимаемому как полюс положительных смыслов. При этом другой полюс рассматривается как чуждый. Ценности, которым социальный субъект служит посредством активной деятельности, составляет широкое пространство его субъективного выбора. *Трансцендирование* для социального субъекта связано с *социальной практикой* во имя установления в действительности должного порядка, воплощающего некоторую абсолютную идею-ценность.

Для индивидуальности личности как субъекта культуры (или «личности как автономного субъекта») оппозиционность пространства культурных смыслов интерпретируется как проблема внутренняя. Личность способна осознавать противоречия внутри себя. Возможный выход из внутренней антиномичности осуществляется через *свободную творческую ассимиляцию поллярных ценностей, смыслов*. Личностное трансцендирование связано с процессом *смыслополагания и творчества*.

Процессы *трансцендирования*, осуществляемые творческой личностью через синтез оппозиционных смыслов, дивергентных тенденций в культуре, являются характерными для нашего времени. Особенности динамики историко-культурных процессов, представляющиеся в нарастании плотности изменений, взаимопроникновении противоположно направленных тенденций приводит к изменению процессов смыслополагания личности. «На смену четко разведенной в пространственно-временных параметрах смысловой антиномичности приходит новая форма синкретизма... Утверждение *глобального релятивизма*, когда сознание «предпочитало не предпочитать» (по Ортеге), последовательно снимало все границы и питало интеллектуальные упражнения в произволе. К концу века мы научились, наконец, относиться ко всему этому без излишней серьезности. *Юмор, ирония, игра* стали самыми адекватными формами переживания культурной реальности. *На смену личности-демиургу пришла личность-трикстер*» (А.А. Пелипенко и И.Г. Яковенко, 1998).

Культурно-генетический анализ процессов личностного трансцендирования в целом и их современной специфики во

всей ее сложности позволяет вывести определенные следствия для экопсихологии творческой личности.

Во-первых, внешнее для развивающейся личности образовательное пространство необходимо ориентировать в направлении построения вариативного образования. Вариативное образование направлено на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности. Для вариативного образования стратегическим становится построение «развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред» (А.Г. Асмолов, 1996).

Во-вторых, внутреннее пространство развивающейся личности необходимо совершенствовать через обучение психотехнике выбора. Психотехника личностного выбора достаточно сложна. Она включает определенные действия, среди них такие, как: способы отвлечения от трудности внешнего мира, способы удержания сложности внутреннего мира, способы актуализации глубинных ценностей, способы оценки альтернатив и возможной жертвы, способы принятия решения (Ф.Е. Василюк, 1997).

Чтобы личность могла использовать возможности вариативного образования, необходимо наличие внутреннего условия – обретение личностью приоритетного смысла собственного выбора и включенность в процесс овладения его технологией. Это внутреннее условие осуществимо для такого субъекта культуры как «индивидуальность личности». Для социального субъекта и индивида как субъектов культуры может быть характерно уклонение от такого личностного выбора, т.к. выбор, трансцендирование осуществляется у них в иных сферах бытия – репродуктивной жизнедеятельности, социальной практике.

В этом контексте интересна методологическая идея А.Г. Асмолова о переходе «от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к «смешанным» линиям развития видов образовательных учреждений, что дает эффект устойчивого развития. Она вполне применима системе дополнительного образования, естественным образом включающие «смешанные» образовательные структуры (А.Г. Асмолов, 1996).

Глава 3
ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.
ПАРАМЕТРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ
ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА

Вопросы для обсуждения

1. Какие ориентиры организации образовательного процесса необходимо выбрать, чтобы происходило становление индивидуальности ученика?
2. Как можно представить процесс учения в контексте обретения личностью экзистенциального опыта?
3. В чем особенности субъектогенеза в образовательных объединениях как культурных сообществах?
4. Основные направления гармонизации жизненного мира творческой личности.
5. Почему принцип гармонизации жизненного мира творческой личности дополняется принципом трансцендирования в критические зоны культуры?
6. Психологические и культурно-генетические механизмы стимуляции творческой продуктивности личности.
7. Каковы основные пути повышения энергетического уровня творческой деятельности?

Глава 3
ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.
ПАРАМЕТРЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ
ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА

3.1. Индивидуализация и интеграция личности как субъекта культуры. Образовательные технологии субъектогенеза

*Функциональные системы жизнедеятельности
сообщества, обеспечивающие индивидуализацию
и интеграцию личности*

Индивидуализация и интеграция личности в группе – процессы, представляющие качество личностного роста, возникающее в сообществе – рассматриваются как экзистенциальный принцип, на котором основывается организация образовательного процесса. Этот принцип ориентирует на поддержание максимальной вариативности субъектов, на максимальное развертывание индивидуальности каждого на всех ее уровнях с использованием для этого возможностей «зон неопределенности», зон развития» реального культурного пространства (пространства образовательного объединения, например). Реализации этого принципа способствует культивирование, трансляцию в различных формах ценности уникальности каждого человека, его право быть индивидуальностью и его ответственность за собственный жизненный путь, собственную судьбу.

Какие ориентиры организации образовательного процесса необходимо выбрать, чтобы происходило становление индивидуальности ученика? Программа развития творческого потенциала Е.Л. Яковлевой ориентирована на реализацию индивидуальности человека и строится на «принципе трансформации когнитивного содержания в эмоциональность», осуществляется обращение к эмоциональным переживаниям человека, выявляется его отношение к заданию (Е.Л. Яковлева, 1997).

Личность становится индивидуальностью, когда происходит подтверждение ее уникальных свойств другими людьми, причем,

подтверждение как отраженность («персонализация») данной личности в личностном пространстве этих людей, иначе, – когда осуществляется *интеграция индивидуальности личности в сообществе* (А.В. Петровский, 1984). Поэтому не только *индивидуальная творческая деятельность, но и совместная творческая деятельность* рассматривается в контексте условий становления индивидуальности личности. Необходимо *культивирование ценности поддержки индивидуальности личности, направленной на ее интеграцию в культурном сообществе*.

В процессе взаимодействия учеников и педагогов, может осуществляться *взаимная персонализация*, что предполагает для каждой личности интеграцию личности другого, то есть принятие, включение ее в свое пространство жизни, деятельности. В переживании это дано как эмоциональная атмосфера группы – положительная (эмпатийная), с высокой энергетикой.

Близкие феномены анализировала Р. Бенедикт, изучая разные культуры, и ввела понятие для их определения – «*синергизм*». Р. Бенедикт выявила культуры с высоким социальным синергизмом (их общественное устройство способствует взаимной выгоде ее членов), и культуры с низким социальным синергизмом (в них индивидуум, добившийся выгоды, получает преимущества за счет других). А. Маслоу концепцию синергизма применяет для анализа межличностных отношений между индивидуумами. Через понятие синергизма он раскрывает отношения высшей любви человека; высокая синергичность помогает преодолеть дихотомию «эгоизм – альтруизм», помогает добиться слияния «Я» и «не-Я» в единое образование (А. Маслоу, 1997).

Возведение в *экзистенциальный принцип* процессов индивидуализации и интеграции личности как субъекта культуры призвано фиксировать внимание на поддержании их равновесия в реальных сообществах в современном культурном пространстве.

Индивидуализация и интеграция личности осуществляется в совместной деятельности в конкретной социо-культурной системе. Точнее, для каждой личности эти процессы осуществляются в иерархии деятельностей во многих социо-культурных системах разных уровней, в которые она включена целостным образом жизни. Механизмы развития индивидуальности личности в общности уже обсуждались. Обратим внимание на неко-

торые функциональные системы, которые обеспечивают истинную направленность процессов личностной динамики.

Во-первых, *личностно-смысловой диалог, возникающий в совместной деятельности как особый тип общения – «общение как персонализация»* (А.В. Петровский, 1982, 1984). В таком случае в центре взаимодействия оказывается не предмет деятельности, не обмен информацией, но личности.

Во-вторых, *выбор личностью значимой деятельности и той социо-культурной общности, которые определяют ее становление* (А.Г. Асмолов, 1996, 2001). В данном случае происходит актуализация смысловых уровней творческой личности.

В-третьих, *содержание совместной деятельности, опосредующее групповые интериндивидуальные феномены* (А.Н. Леонтьев, 1983, 1997, 1999; А.В. Петровский, 1982, 1984; В.А. Петровский, 1992, 1996, 2002). Содержание совместной деятельности, в которую включена личность, имеет общественную значимость, что связано с продуктом этой деятельности. *Содержание деятельности задает специфические социо-культурные нормы, ценности, смыслы*, предполагает уровень определенности (или неопределенности, риска), задает степень напряженности, сложности, диапазон возможностей личностного роста. *Фундаментальная роль содержания совместной деятельности для процессов развития как личности, так и общности* выявляет необходимость культурологической, социально-психологической рефлексии самих предметов, которые попадают в сферу разработки новых образовательных технологий.

*Персональное пространство творческой личности.
Учение как «испытание», «посвящение», «обращение»*

Понимание механизмов осуществления *индивидуализации и интеграции личности в различных сообществах* ведет к определению одного из параметров образовательных технологий экологии творчества, который задает ориентиры технологических разработок. Параметр обозначен как *обеспечение субъектогенеза в пространстве культуры*, т.е. процессов развития субъектов культуры через обретение каждой личностью разнообразного опыта жизнедеятельности – уникального, совместного, универ-

сального. Этот опыт обретается личностью в различных общностях как опыт испытания, посвящения, обращения.

Учение как испытание личности.

Культивирование уникального опыта ребенка предполагает осуществление требования развернуть учение как «испытание», «ведение себя» (В.А. Петровский, 1996). Субъектное рассматривается как ценностный ориентир образования. Технологизация учения как культивирования уникального опыта ребенка может осуществляться различными способами. Прежде всего, отметим разработанные способы *развития различных устремлений личности* (В.А. Петровский, 1994). Технологические решения основаны на механизме *спонтанного выбора* личностью индивидуально привлекательных («притягательных») целей деятельности.

Иной технологический принцип используется в развитии творческой личности как характеристики ее индивидуальности (А.И. Матюшкин, 1984; Е.Л. Яковлева, 1997). *Технологические разработки направлены на развертывание процессов личностно-смыслового, эмоционального присвоения решаемых проблемных ситуаций.* Технологии данного варианта развивающего обучения основываются на принципах, выдвинутых А.М. Матюшкиным: проблемности (проблематизации предметной сферы или сферы субъективного опыта), диалогичности (развертывании диалогического мышления ребенка и взрослого при разрешении проблемной ситуации), индивидуализации (индивидуализации процесса обучения).

В этом контексте интересна работа С. Кэйплан по интеллектуальному лидерству. Технология представлена в виде «уроков» (как формы жизненного опыта), таких как: «как быть профессиональным учащимся», «как оценивать самого себя» «как относиться ко времени», «как жить с ошибками». Эти и многие другие «уроки», представляют, по мнению автора, необходимые и достаточные элементы подготовки к интеллектуальному лидерству. Определенные технологические достижения имеют разработки и практики ТРИЗа (Г. Альтшуллер, И. Верткин, 1994).

При организации образовательного процесса, делающей возможным «учение как испытание», необходимо удерживать определенную стратегию. *Эта стратегия организации образовательного процесса в обсуждаемом аспекте «учение как испы-*

тание» задается спецификой социокультурной ситуации, «вызовом времени». Применительно к формированию уникального экзистенциального опыта личности, эту стратегию точно формулирует В.В. Рубцов как направленность на широкий диапазон испытаний личности через многообразие ее деятельностей, разнообразие общностей и развитие способности личности координировать типы своей деятельности и свое «я» одновременно в различных социальных общностях (В.В. Рубцов, 1996).

Учение как посвящение личности в культурное сообщество.

Культивирование «событийной общности», переживание «со-бытия», обретения ценности обоюдного опыта, создает у личности опыт «особенного». Опыт «особенного» конкретно для учащихся предстает в приобщении друг к другу в совместной деятельности, в переживании «присутствия человека» как Значимого другого. В таком контексте В.А. Петровский предлагает осмысливать образование как «посвящение».

Традиционный образовательный процесс, где классы – это группы по типу «ассоциаций», где учебная деятельность носит индивидуальный, а не совместный характер, предоставляет ограниченные возможности для экзистенциального опыта «посвящения». Большие возможности для этого имеют неформальные объединения дополнительного образования. Однако появление в таких объединениях особых *межличностных отношений*, объединенных таким понятием, как *сопричастность*, невозможно вне *значимой совместной деятельности, формирующей отношения каждой личности со значимыми другими.*

В плане осмысления образования как опыта «посвящения», сопричастности, на современном этапе могут быть привлечены результаты социально-психологических исследований малых групп А.В. Петровского, Я.Л. Коломинского, теоретические и методические работы А. Макаренко, И.П. Иванова, В.А. Каравковского, психологические технологии стимулирования группового творчества. Чтобы вписать эти методы в контекст обсуждаемой технологии, необходимо творчески осмыслить их, придать их процедурам символические значения, возвести в статус традиций коммуникативной культуры детского сообщества (по аналогии с технологией формирования культурного сообщества детей и взрослых «Пятое измерение» М. Коула).

Совершенно иной технологический принцип положен в основу программы Д. Сиск по творческому лидерству, выполненной в рамках гуманистического подхода. Все стадии реализации программы пронизаны *приоритетом глобальных гуманитарных проблем* и подчиненной ролью технологических преобразований. Семинар, проведенный Д. Сиск в Москве, показал возможность технологий развития творческой личности в диапазоне от смысловых уровней до навыков реализации проекта через совместную творческую деятельность в реальных условиях.

Учение как обращение на путь постижения высших ценностей.

Культивирование «опыта постижения трансфинитного («актуально-бесконечного»)» акцентирует восхождение к универсальному опыту. В.А. Петровский образовательную стратегию, адресованную «всеобщему» как экзистенциальному опыту личности определяет как «обращение». Интерпретация понятие «обращение» исходит из значений глагола «обратить»: убедив, склонить к чему-либо, а в общем смысле – изменить, превратить, – «обратить на путь истины», «обратить в веру», «обратить кого-либо в другое существо».

«Обращение» как тип опыта личности предполагает более высокий, чем обычный, уровень переживания и ведет к глубинным изменениям личности. А. Маслоу этот тип опыта обозначает как «высшие переживания», подробно описывает их феноменологию и роль в жизни человека. Приближение к истинному, к совершенству, к справедливости способствуют личностному росту, самоактуализации. Высшие переживания человека – ценностный ориентир образования (А. Маслоу, 1997).

Все виды экзистенциального опыта личности – и испытание себя в своей уникальности, обнаруживаемой как выход за пределы установленных возможностей, и переживание сопричастности некоему братству, общему делу, где каждый выходит за пределы самого себя, обретая отраженность в другом, и восхождение к переживанию высших ценностей – чрезвычайно важны для процессов творчества. Экзистенциальный опыт личности – опыт, к которому ведет ее образ жизни. Потому для творческих потенциалов развивающейся личности, необходимо учитывать воздействия всех составляющих ее образа жизни.

3.2. Надперсональное пространство творчества. Технологии конструирования образовательной среды как самоорганизующегося культурного сообщества

Надперсональные пространства творчества как пространства возможностей расширения динамики личности и общества как субъектов культуры содержит в себе креативные ресурсы инновационной образовательной практики.

Примером модели образовательной среды как самоорганизующегося социо-культурного сообщества является программа «Одаренные дети: экология творчества» (1993), структура которой представляет собой теоретическую модель надперсональных пространств развития творчества одаренных детей.

Система организационных структур экологии творчества включает: лаборатория «Экология творчества», выполняющая функцию формирования исследовательского пространства; Открытый лицей современных наук и искусств «Экология творчества» для одаренных детей как инновационная структура образовательного пространства; Открытый университет педагогических технологий творчества, выполняющая функцию инновационно-проектного пространства; серии «Экология творчества» и «Социальная психология творчества» формирующие структуру информационного пространства.

В качестве системобразующего основания, определяющего инновационную практику образовательной среды как самоорганизующегося культурного сообщества, выступают структуры исследовательского пространства, аккумулирующие и индуцирующие образовательную инноватику. Специфика исследовательского пространства задается надперсональными пространствами творчества (сессии и конференции как форумы педагогических, культурологических, психологических коммуникаций) и персональными пространствами творчества авторов идей, порождающих ситуации группового научного творчества как авторские научно-исследовательские лаборатории.

Возможности самоорганизации образовательной среды как социо-культурного сообщества обнаруживаются и в содержательных элементах программы, заданной основными положениями концепции «Одаренные дети: экология творчества»

(В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993) и представляющей систему целевых программ. 1. «Модели повышения эффективности творческого общения в системах «талантливые дети – талантливые взрослые». 2. «Психологические и культурологические технологии диагностики творческой одаренности в процессе развития в системах «человек – предмет культуры», «человек – человек». 3. «Условия и формы развертывания творческой судьбы одаренного ребенка». 4. «Технологии личностно-ориентированной дидактики для одаренных детей» (Н.В. Маркина, И.Ю. Банникова, 2004).

В качестве единиц образовательных технологий экопсихологии творчества рассматриваются детские творческие объединения как «естественные» и «искусственные» культурные сообщества (В.Г. Грязевой-Добшинская, 2000).

Инновационная практика на основе экопсихологии творчества побудила к осмыслению способа конструирования образовательных пространств поисково-рефлексивный подход, к созданию технологии надперсонального пространства – Открытого лица «Экология творчества». Организации Открытого лица как образовательного пространства поисково-рефлексивного типа основана на следующих принципах: принцип открытости; принцип поддержки и развития надситуативной активности; принцип партнерского общения, общения как персонализации; принцип проблемного обобщения и проблемного обострения; принцип рефлексивно поиска; синергетический принцип (Н.В. Маркина, И.Ю. Банникова, 2004).

*Творческие объединения образовательного учреждения
как культурные сообщества: аксиологический,
структурный, технологический аспекты*

Формирование творческой личности, интегрированной в культуру и способной к трансцендированию, способной к созданию собственного гармонизированного мира, предполагает создание образовательной ситуации, в которой представлены основные параметры функционирования творческой личности в культуре. Образовательное объединение детей необходимо вы-

страивать как *культурное сообщество*, ориентированное на *совместную и индивидуальную творческую деятельность*.

В теории и практике обучения можно обозначить как минимум два различных направления в создании сообществ. Одно направление связано с воссозданием «естественных» *форм культуры* на территории образовательной структуры. Другое направление представляет *конструирование «искусственных» культур* в пределах образовательной структуры через творческое воспроизведение элементов культуры как системы.

К первому направлению можно отнести проект В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова, в котором анализируются теоретические основания и практически формы создания культурно-исторического типа школы (В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов, 1994). В такой школе в учебном процессе воспроизводятся исторические типы сознания, типы деятельности, формы общности людей и форм обучения: 1 ступень – «школа мифотворчества»; 2 ступень – «школа-мастерская»; 3 ступень – «школа проектов». Предполагается, что вовлечение учеников в различные культурно-исторические типы обучения сформирует соответствующие типы сознания, деятельности, формы взаимодействия между людьми.

Второе направление обучения в культурных сообществах может быть представлено обучающий технологический «Пятое измерение», описанный М. Коулом. «Пятое измерение» является многоуровневой культурной системой, в которой воспроизведены совместная деятельность детей и взрослых (решение различных задач с помощью компьютера), а также различные контексты этой деятельности – уставные (конвенциональные) традиции, игровые действия, ритуалы, материальные предметы, имеющие символические значения. Программа «Пятое измерение» включает детей от шести до двенадцати лет, педагогов, студентов университета, ученых-исследователей и охватывает несколько организаций: библиотеку, детский центр, клуб для мальчиков и девочек (М. Коул, 1997).

Для удержания различных функциональных уровней и направлений анализа «Пятое измерение» как сложная культурная система рассматривается на языке «*встроенных контекстов*», что используется в экологической психологии, то есть через

специальный способ представления различных уровней взаимосвязей центрального звена в условиях конкретного учреждения. В данном случае центральным звеном анализа рассматриваются два ребенка и студент, играющие в компьютерную игру (*контекст совместной опосредованной деятельности*). Другой контекст – «5И» как целое, развивающееся во времени в совокупности приходящих детей, осуществления ритуалов, использование символических объектов, расширение спектра компьютерных игр (*культурно-исторический контекст*). Рассматриваются и еще несколько контекстов как уровни опосредований центрального звена *данной культурной системы*.

Объединения учащихся, созданные как культурные сообщества, открывают возможности развития каждой личности как творческой индивидуальности, интегрированной в динамичной культуре. Для выстраивания объединений учащихся как культурных сообществ необходимо представить возможные модели такого объединения, в которых будут отражены его различные структурные и функциональные параметры.

*Модели функционирования объединений
как самоорганизующихся систем, заданных разными
системообразующими основаниями*

Каждая образовательная технология экпсихологии творчества представляет специфический аспект функционирования образовательного объединения как системы взаимодействующих субъектов: учеников – педагогов – психолога – педагога-культуролога (воспитателя). Специфика функционирования задается системообразующим основанием – совместной творческой деятельностью, организацией жизнедеятельности и т.д., и проявляется в конкретных формах и результатах взаимодействия участников объединения.

Первая модель отражает уровень функционирования творческого объединения, заданный качествами совместной творческой деятельности. Именно в контексте совместной творческой деятельности можно актуализировать, направлять, контролировать процессы индивидуализации и интеграции личности в обществе, именно в контексте совместной деятельности воз-

можно развертывание культурного пространства традиций, ритуалов, символов деятельности. Обратим особое внимание на характер взаимодействия «ученики-педагоги» обозначенный через понятия «общения как персонализации». Если педагогическое общение строится иначе – на формально-ролевом уровне, – то процессы индивидуализации и интеграции учеников не осуществляются.

Вторая модель отражает уровень функционирования творческого объединения, заданный качеством организации жизнедеятельности. Этот уровень может быть весьма ограниченным: например, если он построен только на труде, или игре при поверхностном ролевом, а не личностном включении в процесс. Но этот уровень может быть и достаточно значительным, если включаются более широкие бытийные основания (познание, труд, игра любовь, господство, смерть-бессмертие) и осуществляется выход на глубинное, личностное проживание в процессе постижения предмета деятельности и ориентация ученика на выстраивание индивидуального образа жизни. Взаимодействие учеников и педагога в контексте образа жизни является необходимым условием развертывания этого уровня функционального творческого объединения.

Третья модель отражает уровень функционирования творческого объединения, задаваемый качеством творческого процесса. Что есть творчество для участников взаимодействия (и прежде всего для педагога), как в аспекте мировоззрения, так и в аспектах процессов и продуктов? Имитация чужого опыта, открытие и воплощение собственной мечты, прагматический поиск способов высоких достижений или открытие подлинного в себе, других, мире, эгоцентризм или открытость к диалогу с иным, возможно, очень далеким «Я»? Ответы участников объединения на такие вопросы, причем, ответы их реальным взаимодействием в совместной деятельности, жизнедеятельности, и определяют качество творчества объединения. Важнейшим фактором, определяющим динамику этого уровня, является мировоззрение субъектов творчества – человеческие ценности, смыслы, картина мира, что в равной степени относится и к педагогам, и к ученикам.

Четвертая модель отражает уровень функционирования творческого объединения, задаваемые возможностями всех его участников в извлечении, контроле, направлении собственных энергетических ресурсов. Все субъекты творческого процесса отличаются исходным уровнем энергетики, на котором они могут осуществлять деятельность, сформированными способностями энергенизировать ее. Поэтому важна дифференциация программ объединения. Факторами стабильного и интенсивного развития творческого объединения является, с одной стороны, функционально-энергетическое соответствие личности и ее деятельности (что исключает психофизиологическое истощение при перегрузках или неудовлетворенность, скуку или агрессию при недостаточных нагрузках), с другой стороны, овладение различными способами повышения энергетического уровня функционирования.

Пятая модель отражает функционирование творческого объединения как целого в качестве культурной системы или культурного сообщества. Каждый уровень функционирования творческого объединения задается спецификой творческой деятельности – ее социо-культурным статусом. Каждому уровню функционирования творческого объединения соответствуют свои программы, методики, формы организации обучения, а также разные типы взаимодействия учеников и педагогов как субъектов творческой деятельности.

На каком бы уровне ни функционировало творческое объединение – оно является *разновозрастным сообществом*, имеющим дифференцированные по возрастам программы, формы организации и план деятельности объединения, осуществляющий со-бытийную интеграцию участников всех возрастов (так театральная лаборатория в итоговом фестивале может объединить всех своих участников).

Дифференциация программ творческого объединения происходит не только по возрастам: внутри каждого уровня дифференциация программ осуществляется по показателям индивидуальности, исходит из различий видов деятельности, их статусом в образе жизни (обучение предмету в контексте образа жизни), например, максимальная дифференциация программ связана с любительским или профессиональным статусом творчества.

Уровни функционирования творческого объединения определяются и теми технологиями, которые осуществляют педагоги (педагоги, педагоги-психологи, культурологи-воспитатели). Так, технологии субъектогенеза и энергетики творчества осуществляются на всех уровнях в конкретных своих разновидностях. Различные эвристические технологии соотносятся со 2, 3, 4 уровнями функционирования, различные темпоральные технологии включаются только на 3 и 4 уровнях функционирования творческого объединения.

При создании любого творческого объединения следует исходить из понимания того, что *творческое объединение является самоорганизующейся системой.* Технологии его функционирования невозможно «внедрить» непосредственно и в соответствие с некоторой идеальной формой. Творческие объединения создают люди (педагоги, ученики), и, в силу их способности к самоорганизации, объединение вырастет именно таким, каким они видят свое возможное существование на данное время. Поэтому, с одной стороны, необходимо максимально прояснять для педагогов смысловые, мировоззренческие проблемы экологии творчества, обнаруживать многие важные, но скрытые процессы, происходящие в образовательных структурах. С другой стороны, по мере готовности смысловой сферы педагогов, необходимо осуществлять их ознакомление с новыми технологиями экологии творчества, чтобы актуализировать потенциальные возможности, освободить для воплощения творческие способности педагогов, усилить их тенденции к самоорганизации. *Творческое объединение может быть создано его участниками как их собственный жизненный мир.* Именно в этом случае может осуществляться то многообразие нестандартных творческих объединений в пределах общего образовательного пространства, которая соответствует реальному многообразию личностей как субъектов культуры, реальному многообразию творчества в человеческом мире – мире природы и мире культуры.

3.3. Гармонизация жизненного мира личности и трансцендирование в критические зоны культуры. Темпоральные технологии образования

Гармонизация жизненного мира личности как экзистенциальный принцип

Этот экзистенциальный принцип ориентирует на обретение личностью гармонии, понимаемой как соразмерность, единство частей и целого, – что восходит еще к античным представлениям о вселенной и человеке, а к настоящему времени существует как в качестве экзистенциальной ценности, так и в качестве операционального аппарата исследования мира и человека.

Личностная гармония как некое пропорциональное развертывание ее уникальности в жизненном пространстве предстает в разнообразных феноменах. Это может быть гармония личности и ее Дела, что переживается как призвание. Гармония личности проявляется и в соразмерности социально-ролевого и межличностного взаимодействия ее с людьми, что переживается «я» как «половина» другого «я», как «дополнительность» к другим, с которыми образуется целое (социально-психологическая общность), – в этом смысле четыре мушкетера «дополнительны» друг другу как личностные типы. Личностную гармонию можно обнаружить и в некоторой соразмерности труда и игры в целостном бытии человека.

В жизни любой личности можно обнаружить много дисгармонизирующих тенденций в силу нормативности культуры, заданности социально-исторических обстоятельств, игнорирующих индивидуальность. Эта заданность («предлагаемые обстоятельства») еще не есть условие развития дисгармоничной личности. К дисгармонии, как и к гармонии, личность приходит через многие выборы, которые обуславливают индивидуальный образ жизни, формируют ее жизненный стиль.

Особенно значимы в этом плане кризисные моменты жизни личности. Именно в процессе переживания личностью критической ситуации формируются установки личности к построению того или иного типа жизненного мира. Переживая кризис, личность может подчиниться обстоятельствам (адаптироваться к

реальности как «разумное существо») или принять искушение ценностями, ей чуждыми (адаптироваться к реальности как «существо желающее»). В этих вариантах личность выходит из кризиса с дисгармонизацией, отчуждением или гипертрофированием каких-либо тенденций, что приводит к девиантному поведению, агрессии, психосоматическим заболеваниям, к «умиранию» индивидуальности.

Возможен вариант обретения личностью способа гармонизации жизненного пространства в виде «капсулирования» гармоничного личного мира. Это противоречит сущности жизни личности (но не индивида как субъекта культуры!) как процесса постоянного обновления, развития.

Выход личности за пределы обретенной гармонии, вхождение в критические ситуации жизни, обозначенное как «трансцендирование в критические зоны культуры», создает новые возможности личностного, творческого развития (критические, катастрофические пространства обладают большими потенциалами креативности). Вхождение в критическую ситуацию жизни создает для личности новый вызов ее возможностям гармонизации и способствует расширению сферы личностной гармонии. И это же представляет шанс для культуры преодолеть разрыв в своем существовании, выйти из тупика.

Рассуждение об экзистенциальном смысле гармонизации жизненного мира личности и трансцендирования в критические зоны культуры завершим высказыванием М. Мамардашвили, – философа, владевшего искусством неустанной гармонизации жизни. «Жизнь – есть усилие во времени. То есть нужно совершать усилие, чтобы оставаться живым. Мы ведь на уровне нашей интуиции знаем, что не все живо, что кажется живым. Много из того, что мы испытываем, что мы думаем и делаем, – мертво. Мертво – потому что подражание кому-то другому. Мертво, потому что – это не твое подлинное, собственное чувство, а стереотипное, стандартное. И часто человек сталкивается с тем, что мертвые отходы занимают все пространство жизни, не оставляя места для живого чувства, для живой мысли, для подлинной жизни» (М. Мамардашвили, 1997). Личностная гармония невозможна вне этого проживания и переживания подлинной жизни.

Экзистенциальный принцип гармонизации жизненного мира личности и ее трансцендирования в критические зоны культуры призван обратить внимание на определенные тенденции в обществе. Распространенным является низкий уровень личностной гармонизации в силу нарастающего отчуждения стереотипного выживания, в силу сужения одних оснований жизни (чаще – любви, игры, познания) и гипертрофированного расширения других (чаще – труда, господства). Одновременно выражена тенденция ухода от творческого, созидательного разрешения критических ситуаций, что сохраняет кризисные зоны культуры. В результате – высокий уровень и агрессии, и депрессии в обществе. Поэтому важно, чтобы в процессе обучения творческая личность открыла иной принцип жизни – ориентированный на осуществление гармонизации собственного мира.

*Психологические механизмы гармонизации
жизненного мира личности*

Для разработки образовательных технологий экопсихологии творчества необходимо понимание *психологических механизмов гармонизации жизненного мира личности*. Один из таких механизмов – формирование индивидуального стиля деятельности как опосредующего звена между свойствами индивидуальности и объективными требованиями деятельности. Представление В.С. Мерлина о *гармонизирующей функции индивидуального стиля деятельности* уже рассматривалось.

Индивидуальный стиль деятельности как своеобразная «композиция» операций, действий возможен в пределах заданной деятельности благодаря наличию «зон неопределенности» в ней, а также благодаря активному предпочтению, выбору человеком того или иного способа действия. Особенности функционирования индивидуальности человека в пределах одной деятельности могут быть экстраполированы на жизнедеятельность человека, включающую несколько деятельностей, что приводит к более широкому основанию стилеобразования. *Стиль жизнедеятельности человека* возможен благодаря «зонам неопределенности», существующим в жизни каждого чело-

века, в силу активности в реализации его предпочтений тех или иных способов жизнедеятельности.

В этом плане интересны работы А.В. Либина по созданию общей теории *стиля человека как целостной характеристики взаимодействия индивидуальности с миром*. Иерархическая структура стиля человека, по А.В. Либину, включает и *стиль жизни* (как модус жизнедеятельности), и *индивидуальные стили деятельности* и общения, и *когнитивные стили* (как модусы оперирования информационным полем) и другие, так как стилевых параметров выявлено к настоящему времени много. Исследование этой иерархической структуры ведется в направлении понимания эволюционного назначения стиля как свойства индивидуальности, характеризующего специфику формы взаимодействия человека с действительностью. Рассматриваются такие функциональные *параметры стиля как компенсаторность, оптимальность, адаптивность, результативность* (А.В. Либин, 1999). Но в этом контексте идея В.С. Мерлина об индивидуальном стиле деятельности как функциональной системе гармонизации индивидуальности оказалась не востребованной.

В контексте экопсихологии творчества важно понимание именно гармонизирующей функции индивидуального стиля. Исследования лаборатории В.С. Мерлина показывают, что возможно создание условий (в том числе педагогических) для овладения личностью «чужим» индивидуальным стилем, но эффекта гармонизации индивидуальности это не приносит. «Безошибочным», то есть соответствующим своему психодинамическому типу, был стиль, сформированный спонтанно, но спонтанный индивидуальный стиль формировался у немногих. Таким образом, *индивидуальный стиль может выступить в функции гармонизации человека, жизненного мира индивидуальности, но может осуществляться и вне этой функции*.

Вне механизмов спонтанности сложно осуществить гармонизацию индивидуальности, ибо всегда остается проблематичным *выбор системообразующего основания стиля*. В тех сферах опыта личности, которые не исследованы в аспекте гармонизирующей функции индивидуального стиля *возможно только культивирование спонтанности личности*, общая ориентация ученика на активную гармонизацию взаимодействия с миром.

Иное представление о гармонизации индивидуальности человека, о ее путях и механизмов развивает К.-Г. Юнг. Жизненный путь человека рассматривается с точки зрения *индивидуации – процесса восхождения к целостности, к гармоническому согласию*, в котором сняты противоречия конфликтующих психических структур. По К.-Г. Юнгу, у человека изначально есть центр психического, в котором представлена целостность личности – Самость (В.В. Зеленский, 1996, Э. Самуэлс, 1997).

Личность в процессе индивидуации осуществляет выявление Самости как собственной сущности через постепенное развертывание в практическом опыте жизни частных структур бессознательного, их осознание, интеграцию в целостность. Например, интеграцию «персоны» и «тени», как просоциального и асоциального образований. Самость представляет архетип целостности и с точки зрения единства личности и универсума. Поэтому Самость – глубинная структура человеческой индивидуальности, и одновременно структура, открытая всеобщему, имеющая трансличностную основу (В.В. Зеленский, 1996). По К.-Г. Юнгу, восхождение человека в процессе *индивидуации* к целостности, гармонизированной в соответствии с собственной глубинной сущностью, есть одновременно *процесс обретения единства человека и мироздания* (Э. Самуэлс, 1997).

Восхождение человека к целостности, с одной стороны, обеспечивают врожденные механизмы, они обуславливают *интуитивную, спонтанную* активность человека (Э. Самуэлс, 1997). С другой стороны, понимание собственной глубинной сущности возможно только *на основе рефлексии всего опыта жизни*, опосредованной переживанием символов культуры, мифологических образов и сюжетов, сказочных героев и литературных персонажей (М.-Л. фон Франц, 1998).

В процессе обретения человеком целостности значение имеет *опыт непосредственного и опосредованного переживания*. Переживание Самости происходит через посредство символов, выражающих потенциальную интеграцию и порядок. Процесс индивидуации как путь человека к целостности, поиск самого себя предполагает и активность разума, и реальные испытания в жизни, и главное – смелость в совершении уникальной внутренней работы (Э. Самуэлс, 1997).

Идею гармонизации человека через индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как западный путь (и по методам исследования феноменов, и по способам гармонизации человека через внешнюю продуктивную деятельность). Концепция индивидуации близка восточным философским учениям. Интерес к восточным философским, религиозным учениям связан с поисками способов преодоления дисгармонии, отчуждения, «экзистенциального вакуума», абсурдности существования, которые остро переживаются западным человеком, что исследовано в философии, психологии, искусстве (Г. Гессе, Д. Судзуки, А. Швейцер, К.-Г. Юнг, Р. Моаканин). Переживание экзистенциального отчуждения человеком выражает название книги Я. Морено «Кто останется в живых?» – книги, рассматривающей будущее Земли во взаимосвязи с осознанной интеграцией человека в креативный мировой процесс и креативного мирового процесса в осознанное человеческое поведение.

Э. Фромм, исследующий соотношения психоанализа и дзен-буддизма, отмечает, что проблема *достижения гармонии – бытия в согласии с природой человека* (Э. Фромм определяет это как «благоденствие») – *проблема мировоззренческая*. Для ее решения человеку требуется установить его личный ответ на экзистенциальный вопрос: «Как найти единство с самим собой, с другими людьми, с природой?». Представление Э. Фромма о *благоденствии – бытии в согласии с природой человека* – демонстрирует возможности взаимопроникновения западных и восточных традиций. Благоденствие определяется как состояние полного развития разума, осознание Я как индивидуальности, означает аффективную соотнесенность человека с природой, преодоление обособленности и отчуждения, обретение опыта единения со всем существующим. Это состояние можно определить как творческое существование, когда человек как целостная личность, отзывается на все сущее (Э. Фромм, 1993).

Мир западной культуры – мир *рационализированный*. Продуктивными для психологов и психотерапевтов оказываются поиски равновесия через интеграцию идей, *ценностей иррационального*, которые они открывают в философских учениях Востока. Сверхинтеллектуализация современной школы – путь к дисгармонии. Но и интеграция ценностей восточной философии

еще не гарантирует гармонии. В этом контексте интересно художественно-философское исследование Г.Гессе – роман «Игра в бисер». Этот роман – символ-загадка того пути, который осуществляет человек западной культуры, интегрировавший в своем образе жизни восточную культуру, совершив «паломничество в страну Востока».

*Темпоральные технологии образования,
ориентированные на гармонизацию жизненного мира
личности*

Поиск «золотого сечения» – гармонической пропорции человека и его мира – сложен, так как и диапазон человека задан неопределенно (от жестких программ инстинктов до огромной свободы духа), и пространство его жизни пульсирует непредсказуемо (от дома к Вселенной, от физики к метафизике) и вариантов гармоний много. Именно потому, что гармония жизненного мира не просто дается личности, гармонизацию взаимодействий человека с миром необходимо включить в обучение.

Образовательные технологии, ориентированные на гармонизацию жизненного мира могут и должны быть *дополнительными*, составляющими единство с технологиями *основного образования*. Для технологий основного образования главным является их эффективность в усвоении учениками предметного содержания, в развитии их интеллектуальных способностей. Для технологий дополнительного образования главное – качество проживания жизни личностью, развитие способности отражения глубины «момента времени», способности «переживания» целостности, где личностное и средовое образует «единицу». Для этих технологий важны способности личности *организовывать длительные фрагменты времени жизни*. Образовательные технологии, *ориентированные на гармонизацию жизненного мира личности, определим как «темпоральные технологии» (технологии организации времени)*.

Обозначим, во-первых, технологии, связанные с обучением погружению в моменты настоящего времени (даже если это «просто урок»), подлинностью существования в нем, целостностью отклика в процессе деятельности, то есть тому, что в гума-

нистической психологии называется «компетентностью во времени». В связи с этим, такие технологии можно определить как «технологии развития компетентности во времени». Это самые «медленные» технологии.

Какой опыт использования времени жизни получает ученик в процессе обучения: учится ли он проживать, переживать или тратить время? В гуманистической психологии образования различается внешнее обучение и внутреннее обучение (А. Маслоу, 1997; Г. Ричардсон, 1997), или обучение и учение (И.Р. Якиманская, 1995). Изучение учеником предмета может быть пустой тратой времени, если актуализируются только процессы внешнего обучения и не включаются процессы самопознания, саморазвития, самовоплощения, т.е. процессы внутреннего обучения. *Гармонизация личности возможна через способ освоения времени по принципу «здесь и сейчас»*, через «развитие компетентности во времени», так как именно таким образом происходит выбор пути к себе и возможной гармонии или защите, бегство от себя к неизбежной дисгармонии.

Во-вторых, можно выделить другой тип темпоральных технологий, где личностное и средовое образует целостность, «единицу» – *технологии «структурирования времени» жизни*. Это и есть *технологии обучения в контексте образа жизни*, ориентирующие ученика на гармонизацию его взаимодействий с миром, на пропорциональный выбор (где мера пропорциональности – индивидуальность) деятельностей, разных сфер жизнедеятельности, на осуществление в той или иной мере всех оснований жизни (познание, труда, любви, игры, господства).

«Структурирование времени» – термин транзакционного анализа Э. Берна, который выделял различные способы структурирования человеком времени – ритуалы, игры, творчество, близость. В рамках транзакционного анализа получила развернутое технологическое воплощение идея Э. Берна о сценарном программировании. Установки жизненного сценария человека – фиксированный опыт его прошлого, который детерминирует настоящее и задает будущее. Рефлексия и преодоление человеком инерции собственного сценарного программирования – мощный источник реализации потенциалов человека, освобождение от сдерживающих, блокирующих его развитие факторов.

Подлинным источником идей для технологии структурирования времени жизни как технологии гармонизации личности можно рассматривать экзистенциальную психологию. В. Франкл, Ж.-П. Сартр, Р. Мэй показывают возможности человека организовывать свою жизнь, осмысленно воплощать жизненную программу, разрешать жизненные проблемы – в работах дается и понятийный, и технологический аппарат для этого.

Технология «структурирования времени жизни» ориентируется на развитие способностей, умений ребенка открывать, развешивать, осуществлять максимальное богатство связей с миром. А это не только учебная и бытовая деятельность – но и профессиональный труд, любовь, игра, господство и т.д. Именно на качественное обогащение связей с миром направлено *обучение предмету в контексте образа жизни*, что выявляет необходимость увязывания обучения в узком смысле и воспитания.

В заключение данного параграфа отметим, что *выбор временного ключа к решению проблемы гармонизации жизненного мира личности* – «темпоральных технологий» – не случаен. Такой подход может помочь преодолеть иллюзию возможности гармонизации личности на пути механического, извне заданного, соединения сфер ее жизнедеятельности, «гарантирующих» разностороннее гармоническое развитие или иллюзию возможности построения гармоничной среды, которая будет соответственно определять формирование личности.

Предлагаемый в *экопсихологии творчества путь гармонизации жизненного мира личности* – путь гармонизации через особое качество проживания ею времени жизни, через труд души, личное переживание. «Жизнь есть процесс извлечения порядка – *живое живет извлечением порядка*, и если жизнь не извлекает порядка, то она не живет... В том числе извлечения смыслов, законов, сущностей, *извлечение того, что со мной происходит*. Так вот *потерянное время* – это время всех неживых моментов, когда бы мог жить, но не жил. Был тебе знак, а ты его упустил. Упустил тем, что не остановился и не работал... Там, где мы не рискуем, где мы не поставлены на карту в своих переживаниях, в своих восприятиях и в своей судьбе – там потерянное время» (М. Мамардашвили, 1997).

3.4. Творческие воплощения личности в пространстве культуры и искусство открытия истины в творческом процессе. Эвристические технологии образования

*Два способа создания творческих продуктов.
Ориентация технологий детского творчества на воплощение
личностных смыслов*

В творчестве есть две стороны: внутренний творческий акт и творческий продукт как обнаружение творческого акта вовне. Рассмотрим специфику каждой стороны творчества.

Понимая творческий акт как вдохновение, внутреннее озарение, Н.А. Бердяев пишет, что «творческий акт по природе своей экстаичен, в нем есть выход за пределы, есть трансцендус.. Творческий акт есть акт нуминальный (духовный), но он создает продукт, принадлежащий феноменальному миру». Результаты творческого акта должны войти в этот мир объективации: «Творческий акт устремлен к бесконечному, форма же творческого продукта всегда конечна» (Н.А. Бердяев, 1995).

Созданные творческие продукты могут иметь принципиальные различия. В одном случае, *созданный продукт может сохранить живой творческий импульс*, экстаз, просветление, духовный огонь. В этом случае создание творческого продукта рассматривается как *воплощение*. Другой вариант создания творческого продукта – когда при придании формы, оформлении творческого акта в выработанных человечеством способах общения (например, доказательстве или написанной книге) *происходит отчуждение от духовного процесса, охлаждение, исчезновение экстаза, спонтанности, интуитивности*, и подчинение власти детерминизма этого мира. Такой процесс создания творческого продукта *определяется как объективация, или овеществление*. В человеческом творчестве сочетаются оба способа.

Различение воплощения живого творческого акта или овеществление его в отчужденном объекте (объективирование) осуществляется Я. Морено: в психодраме это различие спонтанности, творческой и «консервов» (Я.Л. Морено, 2001).

В развитии детского творчества важно создание условий для воплощения живых импульсов, душевного тепла, духовного света в творческих продуктах, что связано с овладением детьми формой, выражающей личностные смыслы. Часто наблюдаются «отчужденные» продукты детского творчества – нормативные, соответствующие традициям, эталонам – и «мертвые». За различиями двух видов творческого продукта детей – различия в методике развития творческой и – различия в понимании механизмов и смысла творчества человека.

В работе И.П. Смирнова формулируется определение: «творческий продукт – не субъективирование объективности, а объективирование субъективности» (И.П. Смирнов, 1995). В этом тезисе противопоставлено также два возможных способа создания творческого продукта. Воплощение субъективного, внесение субъективности в мир, – это «отражение субъективности» в предмете (или «персонализация», по В.А. Петровскому). Процесс «объективирования субъективности», – есть вариант создания творческого продукта как овеществление творческого акта человека, подчинение его объективным законам мира.

Различение «воплощение – объективирование» не проходит по границе художественное творчество – научное, техническое творчество. Техника не обязательно порождает отчуждение от личного, субъективного в виде «фатализма слепых служителей» или «бунтарей против техники». По М. Хайдеггеру техника открывает возможность «раскрытия потаенности» – истины человеческого бытия, но она же «толкает человека на риск отказа от собственной сущности». Однако «существо техники таит в себе возможные ростки спасительного» и это существо – «в миссии раскрытия потаенного», в возможности осуществления истины бытия. «Когда-то не только техника носила название «техне». Когда-то произведение истины в красоту тоже называлось «техне»... И искусство называлось просто «техне». Поскольку существо техники не есть нечто техническое, сущностное осмысление техники должны произойти в области, которая, с одной стороны, родственна существу техники, а с другой, все-таки фундаментально отлична от него. Одной из таких областей является искусство. Конечно, только в случае если художествен-

ная мысль не изолируется от той констелляции истины, о которой мы ставим вопрос» (М. Хайдеггер, 1993).

Технологические возможности пути к научному исследованию, изобретательству как процессам творческого воплощения личностного показывают Г. Альтшуллер, И. Верткин. Исследования процессов творческих воплощений личности в искусстве и технологии развития у детей соответствующих способностей даны в работах А.А. Мелик-Пашаева, В.Г. Ражникова по эстетическому образованию личности.

Важность осуществления детского творчества по типу творческих воплощений личности связана с ориентацией его на создание творческих продуктов как авторских произведений. Такой подход делает возможным диалогическое общение авторов как уникальных личностей посредством произведений в культуре, включает творчество в культурный контекст (в диалог культур), наконец, именно такой подход приводит к эффектам энергетизирующих воздействий творчества, к созданию пространства «живой культуры». Тип творчества, ориентированный на «творческие воплощения личности» в наибольшей степени соответствует тенденциям «постиндустриальной эры», которые выявляются на рубеже XX–XXI веков.

В исследовании В. Библера анализируются тенденции развития пост-индустриального процесса, определяется их общий вектор как приближение современной социальной и индустриальной жизни в самой своей массовой сфере к приобретенную форму, тождественных культуре. Во-первых, основной ячейкой человеческой деятельности (и общения) оказывается (в условиях автоматизации производства) малый коллектив сотрудников, изобретающий новые формы деятельности, технологии. Во-вторых, основным продуктом и «орудием» производства оказывается информация, труд становится индивидуально-всеобщим. Каждый «продукт» имеет смысл и ценность в той мере, в какой он уникален. В третьих, деятельность, направленная ранее на производство «продукта» или «орудия», теперь направляется на создание произведений, с теми особенностями, что ранее были присущи только сфере произведений культуры: уникальность, единственность, композиционное построение, ориентация на соавторское соучастие (В. Библер, 1997).

*Технологические и мировоззренческие проблемы творчества.
Ориентация технологий творчества на ценности подлинности бытия, на искусство открытия истины*

Вектор творчества, на который необходимо ориентировать технологии творчества – это вектор познания истины, открытия истины в творческом процессе.

Толкование истины в аспекте ее сущности, ценности, возможности познания человеком – территория философского исследования, что выходит за рамки данной работы (Н.А. Бердяев, 1995; А.Н. Уайтхед, 1990; М. Хайдеггер, 1993). В психологии творчества исследователи обходят эту проблему, обращаясь в исследованиях «креативности» к заданиям «субъективно» новым для исследуемого и заменяя «истинное» – «правильным», «возможным» (Х.Е. Трик, 1981), что не ведет к исследованию экстраординарных открытий (А.С. Майданов, 1993, 2007).

В рамках экопсихологического подхода к творчеству данная проблема является важной в силу социокультурных условий реализации творчества. За последние десятилетия мир пережил (и осмыслил), с одной стороны, динамичное *развитие культуры постмодернизма* – который привел к созданию огромного количества текстов (научных, художественных). Постмодернистские тексты – сложные, многозначные, почти всегда представляющие игру (или «игру в игру»), несущие сильные тенденции деконструкции, иллюзорности, бессмысленности мира человека. С другой стороны, мир переживает *«расцвет» массовой культуры* – ее продуктивность в разных направлениях от массовой детской субкультуры до систем стимулирования массового спроса, ускоренный рост средств массовой информации и т.д.

И этот мир предстает перед человеком не только во всей своей сложности, множественности, но и в *«тотальной неискренности» событий и текстов*. Многое в мире не является тем, за что себя выдает, иллюзия создаваемой реальности может быть не менее убедительной, чем сама реальность.

Именно в силу обозначенных условий культуры как условий творчества можно говорить о том, что перед культурой *не стоит проблема творчества как творчесткости человека – человек открыл силы, стимулирующие творческую продуктивность*. Но

перед человеком стоит *проблема подлинности творчества* – творчества, которое черпает из глубин подлинного бытия человека в мире, и потому *способно вносить в его жизнь смыслы*.

Методологические разработки процессов творчества сопрягаются с проблемой «познания истины», прежде всего в аспекте оценки качества, уровня творчества. Эта проблема «критерия истины» – проблема, прежде всего мировоззренческая.

Мировоззренческая острота проблематики истины хорошо показана Н.А. Бердяевым. «Мы живем в эпоху, когда истину не любят, и ее не ищут. Истина все более заменяется пользой и интересом, волей к могуществу... Совершенно ошибочен взгляд прагматизма, что истина есть полезное для жизни. Истина может быть вредна для устройства обыденной жизни» (Н.А. Бердяев, 1997). Так как в познавательном процессе действует целостный человек – его мотивация, эмоции, воля, а не только интеллект, то *возникает притяжение или отталкивание от истины*.

Исследования философов, методологов науки в XX столетии показали многообразие возможных «картин мира» у человека. «Ошибочно думать, что человечество живет в одном и том же объективном, данном извне мире. Человек живет в разных, часто фиктивных мирах, не соответствующих, если их взять в отдельности, сложной и многообразной действительности. Универсализм в самом восприятии мира есть явление очень редкое» (Н.А. Бердяев, 1997).

Для Н.А. Бердяева истина не объективна, и не субъективна, а «трансубъективна», истина в торжестве Духа. *«Целостная истина есть не отражение или соответствие реальности мира, а торжество смысла мира...»* Наука раскрывает истины, а современный мир ввергается во все большую тьму. От целостной Истины человек отпадает, и раскрывающиеся ему отдельные истины не помогают ему» (Н.А. Бердяев, 1997).

Сложность проблематики истины и творчества задает *необходимость включать в творческие образовательные технологии философскую рефлексию личностью собственного пути искания истины*. Творческие технологии в образовании необходимо ориентировать не только в направлении *развития креативности*, но в направлении *«искусства открытия»* (А.С. Майданов, 1993, 2007), то есть как *эвристические*.

Сложность способов раскрытия человеком истины (способов «истинствования», по М. Хайдеггеру), ситуация неопределенности экзистенциальных смыслов, ценностей, – все это делает *мировоззренческие вопросы творчества* центральными в образовательных технологиях творчества. «Жить не по лжи» – принцип жизни, сформулированный А.И. Солженицыным. Возможно, ближе всего к нему *требование подлинности творчества* (как альтернатива фальши, прагматичности, эгоцентризму).

В пространстве, где совершается *подлинность творчества*, истина Человека и Мира принимается как *ценность*, и истина понимается как *путь*. Исключение мировоззренческой проблематики из образовательных технологий воспроизводит ситуацию, когда творчество, рожденное в противоречивой, абсурдной стихии образа жизни личности в катастрофичном мире, порождает химеры, что мы наблюдали в «дебрях культуры» ХХ века.

Подведем итоги рассмотрения творчества в контексте проблематики экопсихологии творческой личности. Возведение *творческих воплощений личности и их энергетизирующих воздействий в экзистенциальный принцип* согласуется с современным представлением о человеке, человечестве как саморазвивающихся системах. Выдающиеся личности в великих творческих достижениях осуществляют общую, родовую способность человека к творчеству. В данной работе акцент сделан именно на том уровне творчества, который требуется от каждого человека для осуществления жизнедеятельности, саморазвития в нестабильном, катастрофичном мире, том общем уровне творчества, от которого зависит направление культурно-исторического развития сообщества.

«Я созидаю, и тем самым нахожу себя. Креативность компенсирует нехватку субъектности, гипосубъектность. *Творчество дарит нам субъектность*». И если «профессиональными творцами» становятся немногие, то «спонтанная креативность – всеобщее достижение» (И.П. Смирнов, 1996).

3.5. Психологические механизмы стимуляции открытий. Психологические условия эффективных эвристических технологий образования

Обратимся к анализу психологических *механизмов стимуляции творчества в двух аспектах* – творчества как *внутреннего процесса открытия* и творчества как создания *продукта – произведения (текста)*.

Для понимания *механизмов творчества как внутреннего психического процесса* перспективно использование *аппарата теории катастроф и синергетики*.

Теория катастроф описывает динамические состояния систем, которые характеризуются критическими значениями разнонаправленных переменных процесса (в психологических исследованиях чаще используются модели с двумя переменными). Теория катастроф имеет не только математические интерпретации, но применяется в экономике, психологии, искусствоведении (Р. Том, 1969; И. Стюарт, 198; С. Боулс, 1990; Н.Н. Моисеев, 1991; А.В. Чернавский, 2002; И.А. Евин, 1993, 2002). Применение теории катастроф в психологии творчества дает возможность представить динамику творческого процесса. Например, процесс творческого мышления, достигающий в своих пиковых моментах состояния бифуркации. А также динамику персонального творческого пространства человека (эффекты влияния личности на людей посредством некоего творческого продукта, который вызывает амбивалентные пиковые переживания). Кроме того, динамику процессов природной, социальной, культурной среды, оказывающей воздействие на творческую личность.

В концепции «Одаренные дети: экология творчества» было высказано предположение о специфике состояний личности в творческом процессе, продуктивном с точки зрения неожиданности открытий. *Творческие личности обладают способностью к достижению катастрофических состояний*. Эта внутренняя катастрофичность, противоречивость творческой личности не однажды становилась предметом научного анализа (Л. Тайлер, 1978; П. Вайнцвайг, 1990; М. Чиксентмихайи, 1986).

Особый интерес для исследователя представляют те *противоположные переменные творческого процесса*, одновременные

достижения предельных значений которых порождают особые феномены *бифуркации*. Эти *состояния можно определить как гиперфункционирование*, учитывая психологические затраты личности на их поддержание (В.Г. Грязева, 1992). В частности, в процессе творчества возможно одновременное достижение предельных значений эмоциональной активации, образного и логического мышления, а также сверхчувственного (архетипического, трансличностного) постижения мира. Возникающие состояния характеризуются интенсивностью, спонтанностью и одновременно «волевым напором». Результат этого процесса представляет глубинное постижение до сих пор закрытой истины и точное рациональное ее выражение.

Определенные *подтверждения возможности существования «гиперфункционалов»* дают результаты психологической диагностики учащих лица и студентов по тесту Г. Роршаха. В выборке выделяются два-три процента участников обследования с высокими тестовыми показателями противоположных личностных тенденций: интеллектуальной инициативы и эмоциональной активности, интеллектуального контроля и эмоциональной реактивности (В.Г. Грязева, 1992).

Исследования проблем психологии творчества, в частности, *механизмов технического творческого процесса* с позиций синергетики, осуществляет В.А. Моляко. Акцент в его исследованиях сделан на выявлении психологических механизмов, позволяющих упорядочивать хаотический, беспорядочный поток процесса творчества, в том числе конструктивную роль случайности. Творческий процесс понимается как своего рода «*дерево бифуркаций*, разветвленная система возможных действий». Субъект творческого процесса вырабатывает *индивидуальные «средства организации творческого хаоса, потока флуктуаций»*. Учитывая содержание решаемой задачи, субъект выстраивает «иерархию целей, которые мы можем рассматривать как *аттракторы, конечные и промежуточные ориентиры сложного процесса*». Реакции субъекта на конкретные, узловые *ориентиры*, которые, по его мнению, ведут к решению, В.А. Моляко определяет *понятием «стратегического чувства аттракторов»* (В.А. Моляко, 1994).

В области *художественного творчества* может быть обнаружен иной психологический механизм упорядочивания творческого хаоса. Это механизм *внутренней гармонизирующей настройки художника*. С одной стороны, художник обнаруживает *резонирование* внутренне сложной, способной к *катастрофическим состояниям* личности с катастрофическими состояниями социальной и природной среды. С другой стороны, художник способен «*гармонизировать дисгармоничные системы опыта*», переходя от сильно действующих дисгармоний к совершенству на более высоком уровне. Гармонизируя катастрофичный опыт, *художник может открыть новую систему гармонии*. *Художник открывает – создает гармонию произведения интуитивно, подчиняясь особому душевному состоянию, настрою*. Исследования подтверждают *единство законов гармонии*, обнаруживаемой в объектах природы и в произведениях искусства (А.В. Волошинов, 1992). Процессы внутреннего «настраивания» художника, *внутренние эталоны гармонии*, за редким исключением, не попадают в поле исследования психологов.

Таким образом, анализ механизмов творческого процесса как *механизмов порождения хаоса-порядка в самоорганизующейся системе* позволяет сделать предположения относительно *эвристических образовательных технологий экологии творчества*. Есть *смысловой ориентир этих технологий* – творческие воплощения личности, подлинность творчества. И есть *формально-динамический ориентир для их разработки* – способность актуализировать у участников процесса состояния *бифуркации (катастрофы)*, состояния хаоса и направленность на открытие порядка нового уровня, *новой гармонизирующей формы*.

Решения подобных формально-динамических проблем можно обнаружить в *технологиях стимулирования группового творчества* (А. Осборн, В. Гордон, М.Г. Ярошевский, Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, А.М. Матюшкин, Д. Сиск). В контексте смысловой проблематики (в русле гуманистического мировоззрения, ориентирующего на разрешение социальных проблем) разрабатывалась технология творческого лидерства Д. Сиск. В *русле личностно-смыслового ориентира творчества* разрабатывалась проблема развития детского творчества в концепции «Одаренные дети: экология творчества».

Культурно-генетические механизмы стимулирования творческой продуктивности. Интеграция межкультурных коммуникаций в эвристические технологии образования

Обратимся к обсуждению культурологических механизмов стимуляции творчества, проявляющихся в образовательном процессе через обусловленность его особенностями конкретной сферы продуктивной деятельности (сферы творчества) и влияния сверхсознания личности (наиндивидуального, культурно обусловленного уровня психики) на процесс творчества.

В концепции культурогенеза А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко описывают *два механизма* каждой культуры, которые определяют особенности культурогенеза как в аспекте процессов смыслообразования субъектов, так и в аспекте создания объектов культуры: медиацию (дословно – «посредничество») и *инверсию* («перестановку», «переворачивание»). Медиация – механизм продуцирования смыслов на основе *синтеза бинарных смысловых оппозиций* и создания объектов-медиаторов.

Исследование механизмов синтеза в творческом процессе достаточно традиционно (А.В. Брушлинский, 2003; О.К. Тихомиров, 1984). Концепция культурогенеза А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко включает важные для экпсихологии творчества аспекты исследования синтеза: обращение к личностно-смысловым уровням творчества, интерпретацию ментальных содержаний конкретной культуры, выявление бинарных смысловых оппозиций как выраженных полярностей в культуре, что хорошо согласуется с формально-динамическими механизмами порождения хаоса-порядка в самоорганизующихся системах.

Культура посредством механизмов медиации использует экзистенциальные импульсы субъекта для саморазвития и самоорганизации. Медиация предполагает открытость, сознание субъекта выступает как расширяющееся «пространство синтетического становления новых промежуточных смыслов» (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998).

В отличие от *медиации* как динамичного способа смыслообразования, *инверсия* – механизм продуцирования смыслов на основе воспроизводства, репродукции полярной смысловой оппозиции, то есть новые смыслы выступают как «полярная пере-

кодировка элементов оппозиции». Так «семантический инверт» образа царя – самозванец. При «аксиологической инверсии» великие учения признаются ложными. Инверсионный способ смыслообразования более архаичен, медиационный – более соответствует динамическому творческому типу культуры.

Медиация понимается как универсальный принцип культурогенеза. *По сути синтезирование и переживание медиативных форм и есть новационно-творческий процесс в культуре. Медиация продуктивна как форма межкультурного диалога.* Медиация в общекультурном смысле означает диалог. Способность к диалогу с максимальным количеством иных субъектов, культурных традиций – критерий стадийного первенства. Культура, способная вступать в диалог-медитацию с другими, максимально открыта, готова к синтезированию новых смыслов.

«*Метакультурный диалог-медитация*» рассматривается авторами концепции как продуктивный *путь развития и субъектов культуры, и культуры в целом.* «Не тянуть всех к общему цивилизационному знаменателю, единому метаязыку и системе ценностей, а вырабатывать умение строить диалог с любыми культурными субъектами и группами, расширяя поле своего внутрикультурного диалога и разворачивая сферы всеобщих медиативных связей» (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998).

Интеграция культурно-генетического механизма медиации в эвристические технологии образования согласует образовательный процесс и с общими тенденциями мирового развития как диалога культур, и с тенденциями развития коммуникаций как диалога личностей-культур (В. Библер, 1991, 1997).

Развертывание метакультурного диалога-медитации значимо для Южного Урала, издавна развивающегося как пространство «пограничной культуры». Множественность смысловых полярностей в пространстве культуры Южного Урала – от полярностей «Восток-Запад» до полярностей «древнее – современное» (зороастрийское поселение Аркаим, поселения «страны городов» и технополисы, военно-космические центры) – предстанет как реальный *культурно-генетический ресурс разнообразия*, когда *метакультурный диалог-медитация* будет осознан как ценность, *эвристический ресурс* и технологический принцип.

Глава 4.
**СИМВОЛИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД
И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
КРЕАТИВНЫХ РЕСУРСОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ
ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА**

Вопросы для обсуждения

1. Сущность метода персонологического анализа межличностных коммуникаций, опосредованных авторскими текстами.
2. Специфика катастрофических и гармонизирующих эффектов воздействия на личность современного символического киноискусства.
3. Специфика персональных пространств творчества художников как пространств отражений в аудитории.
4. В чем особенности игровой структуры и художественной коммуникации произведений постмодерна?
5. Каким образом через игровую структуру произведения открывается смысл?
6. Как художественно-игровая коммуникация субъектов влияет на процессы в смысловой сфере?
7. В чем специфика экзистенциальных арт-тренингов креативности? Какие задачи решает в них тренер?

Глава 4.
**СИМВОЛИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД
И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
КРЕАТИВНЫХ РЕСУРСОВ КОНСТРУИРОВАНИЯ
ПЕРСОНАЛЬНЫХ И НАДПЕРСОНАЛЬНЫХ
ПРОСТРАНСТВ ТВОРЧЕСТВА**

**4.1. Персонологический анализ. Символико-рефлексивный
подход в исследованиях творчества и искусства**

*Персонологический анализ как метод эмпирических
исследований персональных и надперсональных
пространств творчества*

Персонологический анализ разработан для исследования межличностного диалога, опосредованного авторскими текстами, и эффектов личностных (персонологических) воздействий этого процесса (В.Г. Грязева-Добшинская, 1999, 2002, 2004). Поэтому персонологический анализ может быть обращен и к процессам художественной коммуникации – персонологический анализ личностных воздействий символических произведений, анализ рефлексий личностью катастрофических и гармонизирующих воздействий авторских художественных текстов. Также персонологический анализ может быть обращен и к процессам образовательных коммуникаций, если педагог и ученик выступают как оригинальные исследователи, творцы, исполнители, авторы и соавторы, создающие научные, художественные и т.д. тексты.

Персонологический анализ межличностных коммуникаций, опосредованных авторскими текстами включает несколько аспектов.

Первый аспект метода персонологического анализа связан с выявлением исследовательского, эвристического ресурса авторского текста в культуре – «приращением» истинного, подлинного, смыслового.

Второй аспект персонологического анализа представляет определение авторских структур текста. Для разработки данного аспекта персонологического анализа исследовалась про-

блема воплощения – объективации субъективного при создании творческого продукта (Н. Бердяев, 1995; М. Хайдеггер, 1993; И.П. Смирнов, 1996; Ф.Т. Михайлов, 2003). В связи с этим, персонологический анализ обращен к исследованиям *игровых символических структур авторских текстов*, организующих коммуникативные процессы в группе, сообществе, аудитории.

Третий аспект персонологического анализа включает *выявление персонологических эффектов*, или индивидуально-специфических эффектов воздействия авторского текста на аудиторию. Введены понятия «катастрофа» и «гармония» в качестве единиц сравнительного анализа эффектов личностных воздействий. Разработаны технологии исследования воздействий авторских текстов в аспекте *символических структур с эффектами открытой катастрофы* или *символических структур с гармонизирующим эффектом*. Рассмотрены контексты применения понятий катастрофы и гармонии в эстетике и психологии, интерпретации этих понятий в теории катастроф и синергетике (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002).

Четвёртый аспект персонологического анализа включает *технологии выявления персонологических эффектов* как индивидуально-личностных влияний автора на аудиторию. В основе апробированных технологий – *сравнение авторских текстов перцепиентов*, выполненных после художественных воздействий. Субъектам задаётся *символическое пространство для создания текстов* и свободный выбор символических контекстов событиям, людям.

Пятый аспект персонологического анализа включает рассмотрение *эволюционного смысла новаторских символических текстов* для личности и для культуры в условиях кризиса.

Далее рассмотрим *эмпирические исследования* по проблематике социальной психологии творчества с применением *метода персонологического анализа*.

4.2. Персонологический анализ как метод исследований эффектов воздействия современного символического киноискусства

Современное эстетическое пространство составляют произведения классики, неоклассики, модерна, постмодерна. Дифференциация личностных влияний произведений этих разных направлений искусства остается вне фокуса внимания психологов. Актуальность исследования личностных воздействий современного искусства определяется малой изученностью различий эффектов произведений разных направлений и практической значимостью познания одного из мощных каналов воздействия современной культуры на личность.

Эффекты взаимодействия личности и произведений искусства исследовались в контексте тенденций движения личности в современной культуре – проявлений *субъектности* человека, которая понимается как возможность самодетерминации его бытия в мире (В.А.Петровский, 1992, 1996). За дифференциацией эффектов воздействий произведений в различных направлениях искусства открываются две тенденции – *усиления и снятия субъектности человека*. Тенденция усиления субъектности человека в ответ на вызовы мира, где доминирует изменчивость, неопределенность проявляется в авторских экспериментах искусства, в «открытых произведениях» с вариантами смысловых интерпретаций субъектов, росте рефлексивности элитарной культуры. Тенденция снятия субъектности, деперсонализации человека как следствие унификации массовой культуры проявляется в минимизации «присутствия» личности автора в произведениях арт-индустрии, во вторичности постмодернистских произведений-коллажей, в программировании воздействий на аудиторию.

Экспериментальное исследование проводилось на материале кино – вида искусства, в котором есть произведения от классики до постмодерна, в котором пересекаются линии авторских экспериментов и проектов киноиндустрии. В исследование были включены фильмы таких режиссеров-авторов, как А. Тарковский, Ф. Феллини, Л. Висконти, А. Антониони, П. Гринуэй, Д. Джармен, Н. Михалков, А. Кончаловский, А. Сокуров, Р. Хамдамов. В экспериментах приняли участие

студенты Челябинской государственной академии искусства и культуры (актеры, режиссеры, социологи, психологи).

Метод *персонологического анализа* позволяет различать эффекты произведений искусства – от гармонизирующего эффекта катарсиса до эффекта открытой катастрофы, дифференцировать специфику гармонических и катастрофических воздействий произведений на личностную динамику перцепиентов как отражение субъектности авторов.

Рассмотрение специфики воздействия произведений современного искусства в контексте общекультурной тенденции усиления-снятия субъектности сфокусировало теоретическое исследование на феноменах субъектности в искусстве, которые обнаруживаются: на полюсе творца – при создании авторских символических произведений, на полюсе воспринимающих – при условии представления произведений со смысловой неопределенностью, текстов-загадок как «задач на смысл» (А.Н. Леонтьев, 1983). Исследование воздействий произведений в аспекте эффектов усиления-снятия субъектности проводилась в русле тенденций эволюции культуры, характеризующейся нестабильностью, множеством точек бифуркации, выбором субъектами векторов ее развития (Ж.-Ф. Лиотар, 1998). Культурно-эволюционный контекст определяет значение исследования произведений современного искусства с экзистенциальной проблематикой как культурных средств воздействий на людей.

*Методика эмпирического исследования
«Психологическая топология личности»*

Для исследования воздействий символических произведений на личность были разработаны проективная методика «Вызванные проекции рефлексивных структур личности» и параметрическая система анализа текстов испытуемых «Психологическая топология личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2008). Субъекты выбирали символические ситуации из списка для спонтанной визуализации в двух условиях: «Я в символических ситуациях», «Режиссер в символических ситуациях». Визуализации выполнялись субъектами сразу после фильма и представлялись в виде текста. *Инвариантные изменения аспектов образов визуализаций в группе* показывают эффекты воздей-

ствия фильмов. *Предлагались 12 ситуаций для визуализации (например): I. Действие на природной поверхности; II. Восхождение на (природный или культурный объект); III. Спуск в (природный или культурный объект); IX. Конфронтация с кем-то; X. Кормление кого-то.*

Для групповой психодиагностики разработана параметрическая система анализа образов в текстах испытуемых «Психологическая топология личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002). Параметрическая система анализа образов включает 12 биполярных параметров, что предполагает выявление катастрофических или гармонических аспектов образов перцепиентов.

Первая группа параметров (1 – 4) фиксирует оценку субъектом своих состояний; дает возможность дифференциации эффектов катарсиса и антикатарсиса. Например: 3. Параметр рефлексии психо-эмоционального состояния субъекта: «радость» – «страдание». *Вторая группа параметров (5 – 8)* фиксирует отражение субъектом потенциала функционирования, взаимодействия с миром (сила, активность). Например: 6. Параметр рефлексии устремленности субъекта к объектам: «притягательность» – «отторжение». *Третья группа параметров (9 – 12)* фиксирует отражение субъектом глубинных психических структур, определяющих его избирательность взаимодействия с миром, избирательность функционирования. Например: 11. Параметр отражения субъектом качества структурирования пространства: «физическое пространство объектов» – «психологическое пространство значений».

Все параметры оценки образов визуализации в символических ситуациях имеют общую формальную организацию – векторы в системе прямоугольных координат. Образы визуализации субъектов оценивались по показателям 16 микронзон каждого из 12 параметров, затем подсчитывались частоты качественных характеристик образов в группе.

*Результаты исследования воздействий
современных новаторских кинопроизведений*

Экспериментальное исследование воздействий современных новаторских произведений, преодолевающих традиционные идеи и формы в искусстве и максимально транслирующих твор-

ческую индивидуальность авторов, выявило диапазоны личностной динамики аудитории в художественной коммуникации, обнаружило общие эффекты влияний символических произведений и дифференциацию индивидуально-специфических воздействий художников, – их *персонологические эффекты*.

*Эффекты синхронизации направленности
избирательной активности субъектов*

Сравнительное исследование рефлексий субъектами образов «Я» после воздействия фильмов обнаружило качественные тенденции *синхронизации и вариативности образов визуализаций «Я»* в символических ситуациях в сериях с фильмами разных режиссеров («Жертвоприношение» А. Тарковского, «Гибель богов» Л. Висконти, «Дитя Макона» П. Гринуэя, «Сад» Д. Джармена). Выборка: студенты психологи, 19 человек.

В исследовании *тенденций выбора символических ситуаций* (направленности избирательной активности субъектов) после воздействия различных авторских фильмов получены следующие результаты. Выявлены тенденции синхронизации выборов субъектами разных выборок ситуаций для визуализации «Я» и «Режиссер» ($p < 0,01$).

В *серии с фильмами П. Гринуэя* при визуализации «Я» преобладают ситуации «Спуск». Избирательность визуализаций «Я» в этой серии интерпретируется как направленность на постижение глубинных уровней психического.

В *серии с фильмом Д. Джармена* при визуализации «Я» преобладают ситуации «Действие на природной поверхности». Избирательность визуализаций «Я» субъектов в этой серии интерпретируется как актуализация образов, связанных с материнским архетипом.

В *серии с фильмом А. Тарковского* в визуализациях «Я» фиксируется *специфическое* преобладание ситуаций «Путешествие к истокам», «Ожидание появления», что интерпретируется как направленность личности на рефлексию.

Специфическим для серии с фильмом Л. Висконти является преобладание в визуализациях «Я» ситуации «Восхождение» и «Конфронтации», что интерпретируется как актуализация на-

пряжённости, конфликтности в сфере личностных притязаний субъектов.

Максимумы показателей фиксируются по ситуациям «Действие на природной поверхности», «Осмотр дома и сада» в *серии с фильмом А. Тарковского* и с *фильмом Д. Джармена*.

Воздействия авторских фильмов определяют направленность избирательной активности субъектов, что фиксируется в выборе символического контекста визуализаций. Сопоставление символических ситуаций как контекстов «Я»-образов и символизма воздействующих произведений обнаруживает *наличие взаимосвязи авторской символической игры произведения и динамических тенденций в символическом пространстве субъектов*. *Синхронная актуализация символических контекстов образов визуализаций* может быть понята как результат *включения аудитории в символическую игру*.

*Специфика художественных эффектов воздействий
авторских фильмов: гармонии и катастрофы*

В исследовании вариативности у субъектов образов Я в символических ситуациях после фильмов нескольких режиссеров («Жертвоприношение» А. Тарковского, «Гибель богов» Л. Висконти, «Дитя Макона» П. Гринуэя, «Сад» Д. Джармена) получены следующие результаты. Представляемые далее результаты статистически значимы ($p < 0,01$); подробнее результаты описаны в монографии (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2008).

Общие эффекты воздействия произведений модерна и постмодерна – порождение у субъектов состояний открытой катастрофы, незавершённой гармонизации. В пределах общего эффекта *выявлены различные состояния неустойчивости – открытости*: от максимальной *генерализации катастрофического* состояния у субъектов (фильм П. Гринуэя) до эффектов *незавершённой гармонизации* с усилением рефлексий субъектов (фильм А. Тарковского) или переживаний *«гармонии спонтанности»* (фильм Д. Джармена). В сравнении с этим, эффект произведения, близкого к классической трагедии, определен как катарсический эффект стабилизирующей гармонизации (фильм Л. Висконти).

В серии с фильмом П. Гринуэя образы «Я» субъектов связаны с переживаниями катастрофических состояний яркого «света»-«тьмы», «любви»-«агрессии», реже рефлексуются проявления любви, чаще – агрессии (I группа параметров). В визуализациях «Я» выражены переживания «жизни»-«смерти», «ужаса»-«азарта», рефлексии спонтанной динамики деятельности (II группа параметров); доминируют рефлексии взаимодействия с природными стихиями и мощными объектами культуры, сложно организованного пространства и времени (III группа параметров). Фильм П. Гринуэя даёт эффект динамики устремлений субъектов к интенсификации взаимодействия с миром.

Качественное своеобразие эффекта воздействия «Жертвоприношения» А. Тарковского позволяет обозначить его как эффект незавершенной гармонизации. В визуализациях «Я» проявляются катастрофичные переживаний субъектов «свет»-«тьма», «радость»-«грусть», рефлексии любви (I группа параметров); доминируют рефлексии спонтанной динамики деятельности, своих эффектов воздействий на других (II группа параметров); взаимодействия с природой; переживания единения с реальными и отраженными другими; рефлексии сложно организованного пространства и времени (III группа параметров).

Неожиданный специфический эффект воздействия фильма трагедии Д. Джармена – максимально гармонизированные состояния субъектов. Этот эффект может быть обозначен как «гармония спонтанности», ядро которой составляют спонтанность, естественность, комфорт, отражение сверхреальности. В визуализациях «Я» субъектов представлены переживания «радости» – «грусти», любви (I группа параметров); доминирует рефлексии интереса к объектам, переживания комфорта, спонтанной динамики деятельности (II группа параметров); рефлексии субъектами единения с реальными и отраженными другими, рефлексии сложно организованного пространства объектов (III группа параметров). Субъекты не обнаруживают высоких уровней потенциалов взаимодействий с миром, но рефлекслируемые ими переживания гармоничны.

В сравнении с этим, эффект фильма «Гибель богов» Висконти может быть интерпретирован как катарсический эффект трагедии, эффект стабилизирующей гармонизации. В визуализациях «Я» обнаруживаются переживания «радости»- «грусти», любви, но и рефлексии агрессии (I группа параметров); преобладают рефлексии стабильного осуществления деятельности (II группа параметров); взаимодействия с природой; просто организованного пространства; отсутствует линейное структурирование времени (III группа параметров).

Результаты исследования показали, что в сериях с художественными воздействиями, вызывающими у субъектов катастрофические состояния или незавершенную гармонизацию, возникающие персонологические эффекты могут быть определены как испытание и усиление субъектности, как рефлексия субъектами интенсификации и усложнения взаимодействий с миром. Однако, как нами было выявлено, подобные персонологические эффекты значимо различаются в разных выборках, что связано с преобладающим в них типом переживания (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006). Различные по типам переживания субъекты (что выявляется тестом Роршаха) в разной мере готовы к творческим трансформациям символического пространства. Выявленные факторы творческой активности субъектов обуславливают вероятностный характер персонологических эффектов произведений.

*Персонологические эффекты авторских кинопроизведений:
диалог зрителей и режиссера-автора*

Сравнительное исследование рефлексий субъектами образов «Я» и отражений образов режиссёров после воздействия фильмов обнаружило качественные тенденции синхронизации и вариативности образов визуализаций «Я» и образов режиссёров в символических ситуациях (фильмы «Дитя Макона» П. Гринуэя, «Сад» Д. Джармена). Выборки: 1 группа – студенты социологи-психологи 19 человек; 2 и 3 группы – актёры и режиссеры, 15 и 15 человек.

Выявлены несколько значимых тенденций дифференциации субъектами рефлекслируемых образов Я и образов режиссеров П. Гринуэя и Д. Джармена. Персонологические эффекты определялись по соотношению частот различных зон параметров образов режиссеров и образов Я на основе статистических критериев χ^2 , t ($p < 0,01$). По некоторым параметрам образы Я субъектов при-

ближаются к образам режиссеров (*эффекты дублирования*) или превосходят соответствующую тенденцию (*эффекты резонанса*); по другим параметрам – максимально выраженная в образах режиссеров тенденция, минимально проявляется в образах Я (*эффект отрицания*); или, что минимально выраженная в образах режиссеров тенденция – максимально представлена в образах Я (*эффект трансценденции*).

Результаты первой группы параметров позволяют сделать заключение об *общем катарсическом, гармонизирующем характере фильма Д. Джармена*. В этой серии субъекты не обнаруживают высоких уровней потенциалов взаимодействия с миром, но рефлекслируемые ими переживания гармоничны (*эффекты «гармонии спонтанности»*). Из *персоналогических эффектов* этой серии наиболее выражен *эффект дублирования*: например, образы «Я» и «Д. Джармена» совпадают по переживаниям измененных состояний психики (II группа параметров). Соотношение образов «Я» и образов «Д. Джармена» показывают также *эффекты резонанса*: например, у перцепиентов более выражены тенденции рефлексии переживаний азарта, комфорта (II группа параметров), взаимодействий с природой (III группа параметров). Проявляется и *эффект трансценденции*: в образах «Я» – максимальна рефлексия спонтанной динамики деятельности и осознанного выбора в деятельности (II группа параметров). В этой серии в рефлексиях «Я» наблюдается *эффект отрицания* субъектами сложности структурирования пространства (III группа параметров).

Результаты первой группы параметров позволяют сделать заключение об *общем дисгармонизирующем, катастрофическом эффекте фильма П. Гринуэя*. В серии с фильмом П. Гринуэя субъектами рефлексруется высокий уровень потенциалов взаимодействия с миром, но и катастрофичность переживаний на границах противоположных тенденций (*эффекты «открытой катастрофы»*). Специфика *персоналогических эффектов* в серии с фильмом П. Гринуэя следующая. Обнаруживаются *локальные эффекты дублирования*: например, образы «Я» и образы «П. Гринуэя» совпадают по переживаниям света-тьмы, любви-агрессии (I группа параметров), притягательности большой опасности (II группа параметров), по тенденциям отражения

сложного структурирования пространства и времени (III группа параметров). *Эффекты резонанса* проявляются в рефлексии субъектами взаимодействия со сверхмощными объектами культуры; *эффекты трансценденции* – в рефлексии взаимодействия с природными стихиями (III группа параметров). Сравнение образов «Я» и «П. Гринуэя» показывает *частые эффекты отрицания*, что проявляется: в минимизации рефлексии субъектами своих эмоциональных состояний в отличие от частых описаний «П. Гринуэя» через эмоции горя, восторга-отчаяния (I группа параметров); в появлении тенденций избегания опасных ситуаций; (II группа параметров). В этой серии выражен *диалог-противостояние субъектов с отраженным режиссером*.

В обеих сериях для образов «Я» характерны проявления субъектности. *Персоналогические эффекты* воздействия неизвестных аудитории авторов произведений обнаруживают *синхронизацию и дифференциацию отражений личности художников субъектами* и действенный характер этих отражений.

Эволюционный смысл художественных и персоналогических эффектов символических произведений. Векторы эволюции культуры: обсуждение результатов и выводы

Исследование воздействий произведений в аспекте эффектов усиления-снятия субъектности проводилась в контексте выявленных тенденций эволюции культуры, которая характеризуется нестабильностью, поиском и выбором субъектами векторов ее дальнейшего развития. Культурно-эволюционный контекст исследования определяет *значение произведений современного искусства с экзистенциальной проблематикой как культурных средств воздействий на людей в аспекте их личностного роста, усиления субъектности, персонализации*.

В исследовании выявлены *художественные эффекты и персоналогические эффекты (метахудожественные)*.

Художественные эффекты определялись на основе анализа качества образов-визуализаций Я участников по специфике преобладания тех или иных эмоциональных состояний, особенностей рефлекслируемой активности. Определялись следующие художественные эффекты. 1. Катарсис, что характерно для классического искусства; в работе дано уточнение – катарсический

эффект *стабилизирующей гармонизации* (фильм Л. Висконти «Гибель богов»). 2. Эффекты *открытой катастрофы* (после фильма П. Гринуэя); *незавершённой гармонизации* (фильм А. Тарковского), *«гармонии спонтанности»* (фильм Д. Джармена). Специфическими эффектами воздействия произведений модерна и постмодерна являются *различные состояния неустойчивости – открытости*. Эффекты «антикатарсиса» (В.Е. Семенов, 1994) фиксировались в исследовании, но после фильмов, которые в этом параграфе не обсуждались.

Персонологические эффекты (метахудожественные) выявлялись на основании сравнения образов-визуализаций *Я* и образов режиссеров. Выявлена синхронизация качественных характеристик образов режиссеров, которых аудитория не знает и фильмы которых смотрит впервые. Персонологические эффекты, по которым были получены статистически значимые различия у разных режиссеров-авторов: *эффект дублирования, эффект резонанса, эффект отрицания, эффект трансценденции*.

Смысл персонологических, метахудожественных, эффектов воздействия – эффектов открытой катастрофы, незавершённой гармонизации – создание места и времени собственного активного действия субъектов с целью преобразования возникшего психологического состояния. Символические произведения с неотъемлемой неопределенностью интерпретаций, порождающие у субъектов-перципиентов неустойчивые состояния, вызывают динамику на уровне глубинных личностных структур. Произведения модерна и постмодерна предлагают личности, их воспринимающей, культурные средства для осмысления опыта, создают предметные опоры для путешествия-рефлексии в лабиринтах психологического пространства («топологию пути» к смыслу). Художественные структуры, развёртывающие рефлексию субъектов, порождают у них эффекты изменения смысловых контекстов «Я» в направлении интеграции с глубинными психическими структурами, более творческого, зрелого и интенсивного функционирования в мире.

Различаются две формы существования автора произведения: автор как создатель произведения и автор как отражённый аудиторией произведения субъект. Символические произведения

искусства порождают личностный диалог воспринимающих субъектов и автора как отражаемого ими Другого.

Этот смысловой диалог, проявляющийся через эффекты резонирования или конфронтации «Я» субъектов с близкими или чуждыми смыслами Режиссёра как отражённого Другого, определяет векторы краткосрочных или отсроченных эффектов произведений. Смысловой диалог с автором через произведение может быть интенсивным, даже если перципиенты до встречи с произведением не представляли его автора как реальную личность. Формируемая в процессе художественной коммуникации отражённая субъектность автора произведения создаёт уникальные возможности испытания потенциальных трансформаций Я субъектов-перципиентов, принимающих, усиливающих, превосходящих или преодолевающих оказываемое автором воздействие. Процессы личностной динамики проявляются в феноменологии личностно-смысловых эффектов воздействия – *персонологических эффектов дублирования, резонирования, отрицания, трансценденции*. Сопоставления содержательных аспектов этих эффектов личностной динамики субъектов обнаруживают потенциалы личностных изменений, *показывают векторы наиболее вероятных личностно-смысловых трансформаций*.

Включение субъектов в пространство современного исследовательского искусства, представленного разными художниками-авторами, обращёнными к экзистенциальной проблематике, обнаруживает отсроченные эффекты сложных новаторских произведений как актуализацию установок личностного роста и преодоление негативных, дискомфортных состояний непосредственных эффектов этих произведений. Тем самым, проявляются возможности искусства в усилении субъектности и порождении парадоксальных эффектов личностной трансценденции в процессах художественной коммуникации. Поэтому выявленная специфика воздействия современного символического искусства в соотношении личностных катастроф и гармонизаций позволяют понять его *эволюционный смысл* в современной культуре как орудий смыслогенеза. Это искусство привлекает субъектов в наиболее проблемные пространства культуры, обозначая нерешенные «задачи на смысл», которые, возможно, обретут решение в индивидуальной смысло-творческой активности.

4.3. Символы и мифы культуры как креативные ресурсы конструирования персональных и надперсональных пространств творчества

Универсальные и региональные мифы и символы как креативные ресурсы культуры

Исследование символических аспектов пространства и времени культуры как «экоса» творческой личности, включало анализ универсальных и региональных символов, мифов, сказов.

В культурологическом исследовании И.Ю. Банниковой по работам философов, литераторов, этнологов, культурологов определен миф как парадигма и социальный миф как политическая доктрина (И.Ю. Банниковой, 2006). Есть ряд *универсальной тематики и мотивов мифов творчества: космогонические мифы, мифы о культурных героях и героические мифы.*

При анализе региональных мифов И.Ю. Банникова исходит из того, что Урал в разные исторические эпохи находился на перекрестке огромных перемещений народов и в регионе сформировалась особая этнокультурная ситуация постоянных межэтнических контактов. Обозначены два природных топоса, в которых зародились разные мифы – *мифология горно-лесной зоны и «степная мифология».*

С горно-лесным ландшафтом Южного и Среднего Урала связаны *Бажовские сказы*. Выявлено, что главными, фундаментальными являются отношения человека с Горой и Хозяйкой, т.е. с *тайной силой*. Сверхзадача тайной силы – создать ситуации искушения, расшатать закрытость, замкнутость мира. *Искушение* – основной принцип взаимодействия тайной силы с человеком. Высший уровень искушения – это искушение тайным знанием, пониманием природы красоты, *искушение творчеством*. Человек, поддаваясь искушению, выбивается из круга обыденности, оказывается один на один с миром, в ситуации *экзистенциально-го выбора* (Д.В. Жердев, 1997).

Обобщен образ *творца-мастера, творческой деятельности. Мастер на Урале – культурный герой*, который украшает и упорядочивает мир. В сказах прослеживаются все стадии становления мастерства: ученичество; сотрудничество с мастером на

равных; самостоятельная, сознательная, одинокая работа. Отмечено *особое отношение к камню у мастеров* – камень является своеобразным тестом на человеческое достоинство, испытанием, механизмом отбора (М.П. Никулина, 2002).

Выявлен наиболее акцентированный тип нарушений в сказах, приводящий к контактам с тайной силой – *творческий, новаторский поиск мастера*. При доброжелательном, уважительном отношении к мастеру социум рассматривает творческий поиск как поиск вариантов в пределах канона, традиции, как поиск уровня владения мастерством. Задача социума – самосохранение. Столкновение с тайной силой в обычных условиях не рассматривается как благо, а выступает как нарушение установленных границ. Мастер (Данила) переступает эти границы, во имя постижения красоты, что делает его уязвимым. Д.В. Жердев отмечает, что *судьба мастера* трагична, его гибель – *жертвоприношение* – «выявляет тот этический и эстетический идеал, к которому социум должен быть устремлен».

Бажовские сказы прочитываются как «*новая уральская мифология*». Сказы обрели свое место в контексте развития современной культуры региона (Бажовские фестивали).

При анализе *мифов степного топоса* Южного Урала И.Ю. Банниковой отмечено, что интерес представляет прояснение причины привлекательности мифологического восприятия мира современным человеком. Это, по мнению Б.Г. Здановича и Ф.Н. Петрова, связано с «возрождением отношения к природным, ландшафтными объектам как к живым, одушевленным существам». Для выявления эвристических ресурсов мифов степного топоса интересен механизм перевода мифологического отношения к миру в ритуальную практику – *экзистенциальное переживание*. Материалом анализа является «Сокровенное сказание», повествующее о жизни Чингисхана и содержащее описание пограничной ситуации в его жизни, экзистенциальный опыт проживания которой (бегство на гору Бурхан-Халдун), стал основой для формирования мифоритуальной системы (Ф.Н. Петров, 2001, 2004). Экзистенциальные переживания одного человека, зафиксированные символически (*персональный миф*) стали ритуальной практикой целого этноса, следовательно, *надперсо-*

нальным мифом. Носителя персонального мифа можно рассматривать как *культурного героя*.

Анализ *мифов творчества и пути* разных природных топов Урала позволил *обнаружить ряд общих черт*: одушевленность природы, языческое отношение к миру; акт творчества связан с экзистенциальным переживанием человека, экзистенциальным отношением к миру; героичность главных персонажей в том, что они находят необычный творческий выход из сложной критической ситуации. *Обнаруживаются и различия*. В Бажовских сказах табуированность социумом мира тайной силы выше. Преодоление границ этого мира для человека архаичной культуры происходит легче, что связано с более высоким уровнем мифологичности мышления.

Психосемантическое исследование особенностей мифов творчества, осуществленное В.Г. Грязевой-Добшинской, направлено на определение основ мифосимволических аспектов проектирования образовательного пространства. Выявлена семантика сферы творчества *в мифах древней Греции* – это табуированная сфера, попадание в ее пределы трагично, несет проклятие, наказание богов; мифы творчества – это героические мифы, мифы борьбы с соперниками; у героев есть помощники – музы, нимфы, богини. Обнаружены психосемантические особенности *в сказах Бажова*. Мастер-творец – человек «живого» труда, внутренней свободы, внешней неволи и службы, гармоничен с природой и социально неуспешен. Творчество – поиск потаенной красоты, сохранение живого огня, «живинки» в деле. Творчество связано с самозабвением, «тихой героикой», уходом от мира; творчество человека «наказуемо» Тайной силой (Хозяйка).

Для практики проектирования образовательного пространства были определены *возможности перекодировки мифов творчества* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006, 2007). Предполагается, что вследствие психосемантических особенностей *мифов творчества* – *преобладание негативных и амбивалентных семантик*, – эффективнее в *сфере образования* работать с мифами *жизненного пути*, обогащая их содержание (через внесение в них дополнительных значений, семантически связанных с творчеством). Возможные направления *перекодировки мифов творчества*: творчество – требует героической судьбы (отваги, му-

жества героя); творчество требует мудрости-смирения; творцу, при определенных условиях, помогают Боги, Маги, Хранительницы природы; творец – это Маг (притягательный, популярный цикл о Гарри Поттере).

Возможность перекодировки мифов и символов основывается на их понимании как лингвосоциальных феноменов, связанных с процессами означивания («порядок слов»), с процессами переживания происходящего («порядок вещей») и с рефлексией опыта (сложные и неоднозначные процессы соотношения человеком «порядка слов» и «порядка вещей»). М. Мамардашвили различает опыт и *опыт, выраженный в символической структуре*, предполагающий восхождение к смыслу того, что происходит с личностью. И если, по А. Лосеву, миф – *в словах* данная чудесная *личностная история*, то, согласно работам философа, именно *слово* – это *заново* сконструированная и понятая личность. Общая логика актуализируемых процессов: от опыта (переживаемых личностью значимых событий) – к опыту с вновь открытым и понятым смыслом, выраженный в символической структуре (от *события к символическому событию*).

Историк и писатель А. Иванов вводит *понятие «уральская культурная матрица»* и исследует основные ее особенности, которые определяют повторяющиеся в истории паттерны экономической, социальной, культурной активности людей этого региона. «Уральская культурная матрица» включает, прежде всего, культ труда и мастерства, совершенства (что определяет направленность на усовершенствование имеющихся образцов, в не прорыв в новое, инновационное). Кроме того, отсутствие свободы, неволю как ресурс (крепостные, узники – дешевая рабочая сила, что тормозит инновации), фарт («дикое счастье»), «жизнь по милости» вышестоящего (А. Иванов, 2010).

Проведенные эмпирические исследования социокультурной идентичности и отношения субъектов к творческим личностям, включающие различные выборки, прежде всего, выборки менеджеров предприятий, реализующих инновационные проекты, показывают глубинные социально-психологические, социо-культурные барьеры эффективной инновационной деятельности (В.Г.Грязева-Добшинская, 2008, 2010).

Выявлены элементы *нарратива*, включающего доминирующие в социо-культурной идентификации личности-символы (образы-типажи, культурные герои) и тексты их определяющие (фразеологизмы, устойчивые выражения). Выявленные элементы *нарратива* можно отнести к *мифу о Мастере и Хозяйке, восходящему к уральским сказам*. В выявленном нарративе, прежде всего, ценится мастерство, направленность на постоянное обучение, воспевается человек Дела. В нем нет приоритетов эффективности и прибыльности деятельности, характерно неприятие позитивного позиционирования социальной роли творца, относительно невелики (хотя фиксируются) ценности социального успеха. Жизнь концептуализируется как сложная, трудная и не свободная; в ней важен исторический масштаб личности и деятельности (это восходит к героическому мифу, где культурный герой – социальный субъект времен индустриализации). Роли творцов в этом контексте выполняют люди менее деловые, более свободные, индивидуалистичные, но для роли творца, криэйтора характерно негативное позиционирование (В.Г.Грязева-Добшинская, 2010).

«Социо-культурная матрица развития организации» задает определенные параметры активности ее субъектов: максимальную готовность к осуществлению масштабных проектов, обретению мастерства и совершенствования, некоторую готовность к конкуренции и познанию нового пути; отсутствие готовности проявлению свободной инициативы, риска, творческого и инновационного лидерства, что объясняет сложности реализации инновационных проектов на предприятии (В.Г.Грязева-Добшинская, 2010).

Обнаруженные тенденции дают основания предположить: во-первых, весомость локальных (региональных) факторов, конституирующих надперсональные пространства творчества; во-вторых, актуальность разработки технологий, упорядочивающих, гармонизирующих сферу символического и мифологического в сообществе, так как эта сфера определяет возможности инновационного проектирования образовательных пространств в этом сообществе.

4.4. Онтология авторской символической игры. Символические игровые структуры постмодерна и их взаимосвязь со спецификой воздействия произведений

В исследовании персонологических эффектов необходимо выявлять те авторские структуры произведений, которые порождают личностно-смысловую активность воспринимающих, поддерживают и направляют их сотворчество в процессе общения с произведением.

Чтобы актуализировать субъектность перципиентов, эти авторские структуры произведения должны обладать, во-первых, многозначностью, – предоставлять «зону неопределенности» для свободной активности воспринимающего в постижении произведения. Во-вторых, авторские структуры должны обладать притягательностью, поддерживать интерес зрителя-наблюдателя, «азарт» зрителя-исследователя. Авторские структуры произведений отражают актуальные для художника проблемы смыслов и, вызывая личностно-смысловую коммуникацию воспринимающих, актуализируют динамику их смысловой сферы.

Обозначенными свойствами обладают *авторские игровые структуры произведений символического характера*, являющиеся носителями смысла, включающие аудиторию в авторскую игру и дающие возможность открытия истинного о человеке и мире. Так как ценность творческой игры, игры-познания отличается у разных *типов субъектов культуры*, то различия символических игровых структур произведений (по новизне, сложности и т.д.) в качестве экспериментальных условий будут дифференцировать аудиторию по эффектам воздействий.

Авторская игра является сущностной характеристикой произведений постмодерна. Путь к смыслу этих произведений осуществляется через интерпретацию вариантов парадоксального *пересечения игровых процессов и процессов смысловых*. Далее рассмотрим варианты теоретических интерпретаций взаимосвязи триады элементов *символические структуры – игра – смысл* в герменевтике, структурализме, постструктурализме. Акцентируем внимание на наиболее важных вопросах для персонологического анализа искусства. Каким образом через игровую структуру произведения открывается смысл? Как художественно-

игровая коммуникация субъектов может влиять на бытийно обусловленные процессы в смысловой сфере?

Психологическая интерпретация игровых структур произведения искусства основана на герменевтике Г. Гадамера (Г. Гадамер, 1988, 1991). Методу персонологического анализа максимально близко герменевтическое истолкование искусства в аспектах *игры, символизма, коммуникативной общности*. В отличие от культурно-антропологической позиции Й. Хейзинги, исследующего феномены игры в истории культуры, Г. Гадамер рассматривает художественную игру как герменевтический феномен: понимающие произведение субъекты «втянуты» в процесс свершения истины. Теоретические положения герменевтики Г. Гадамера об искусстве как игре имеют выраженный онтологический аспект. По Г. Гадамеру, игра (и произведение как игра) обладает собственной сущностью, вовлекает в себя игроков; субъектом является не игрок, а игра.

Произведение искусства понимается как «открытая игровая площадка, воспринимающий его человек подключается к уникальной игре-загадке, заложенной в произведении. Вовлечение воспринимающего человека во взаимодействие с произведением на уровне его открытой игровой структуры предполагает *встречную свободную активность субъекта* («отыгрывание», узнавание-отгадывание, предугадывание). Другой феномен игры человека – игровая избыточность – проявляет *внутреннюю трансцендентность игры*, что соотносится Г. Гадамером с осознанием человеком заданной конечности своего бытия и с его стремлением к обретению собственной продолженности, свободы за пределами этой заданности.

Эвристичным для психологического исследования персонологических эффектов воздействия произведений являются представления Г. Гадамера о *генезисе и способе существования игровых структур произведения*. Представленное в произведении понимается как «преображенный мир»; произведение – как авторское «преобразование в структуру», что позволяет искусству осуществлять «снятие действительности в её истине». Произведение создается автором как *игра, обладающая собственным бытием, «само-игральность»*. Вовлечение воспринимающих произведение в авторскую игру, целостность элементов которой

задает скрытый смысл, обеспечивает их попадание в смысловое пространство и дает возможность постижения сущностного о человеке, о себе самом. При встрече субъекта с произведением возможность узнавания даётся ему через *символ*, в контексте которого игра форм воспринимается как нечто осмысленное.

Г. Гадамер подчёркивает существование множества форм творческих воплощений, в результате чего каждый раз появляется уникальная структура. *И игровая, и символическая репрезентация искусства являются вызовом к коммуникации, к вхождению в игру, к постижению её смысла*. Эвристичной для психологического исследования воздействий произведения является идея Г. Гадамера о бытийных основаниях художественной игры. *Бытийный характер игровых структур произведений* определяет легкость или сложность вхождения зрителя в игру, границы понимания смысла игры, возможность соотнесения видимого с сущностным в жизни человека, – за всем этим открывается готовность (или неготовность) зрителя к общению с произведением в аспекте имеющегося у него экзистенциального опыта.

В персонологическом анализе исследуются художественно-коммуникативные структуры произведений, которые порождают *специфические формы взаимодействия, общения* перцепиента с личностью автора, отражённой в произведении. Г. Гадамером исследуются структуры художественных произведений в аспекте объединяющего, «созидающего общность» характера искусства. С этим связано третье сущностное определение искусства, наряду с «символом» и «игрой», – это определение искусства как «*праздника*», который есть «*общность и репрезентация общности*». Г. Гадамер подчёркивает авторский характер общности, порождаемой художественным произведением, воплощающим индивидуально-личностные особенности художника.

Осуществляя преобразование действительности в символической игровой структуре, художник создаёт мир произведения – «ирреальную реальность» с полной иллюзией саморазвивающейся по особым законам жизни. Создание воображаемого мира произведения – «ирреальной реальности» – всегда *художественный эксперимент, представляющий авторскую концепцию действительного мира*. Художественный эксперимент автора создаёт особый условный мир, дает свободу от давления фактов

и одновременно – проникновение в «сверхреальность», шанс нового понимания действительного мира

Вхождение воспринимающих субъектов на территорию воображаемого мира произведения обеспечивается авторами разными способами. Это вхождение в «игровой круг» может быть задано изначально образом-символом как «исходным обстоятельством». Так, в пьесе Ж.-П. Сартра «За закрытыми дверями» изначально создаётся «условный ад», – ирреальный мир, в котором происходит путешествие в «ад души» каждого персонажа, – пространство не условное, действительное, открывающее «сверхреальное», сущностное.

Условный игровой мир произведений киноискусства может быть создан образами, подобными реальным явлениям видимого мира, но включенными в особое композиционное целое. Так, игровая площадка в «Сталкере» А. Тарковского, – поляна с разрушенным зданием, к которому в течение дня идут герои. Кинематографический эффект «реабилитации физической реальности» (З. Кракауэр, 1974) преодолевается А. Тарковским, автором, обращённым к метафизическим исследованиям человека. Образ-символ мистической Зоны режиссёр получает, выстраивая пространственно-временную композицию фильма. Действия героев в аспекте игровой структуры произведения – это не однодневная прогулка-приключение к центру интригующих развалин, но испытание чередой личностных событий-выборов, смысл которых – испытание веры человека. Устойчивое свойство созданного в фильме мира – парадоксальное сочетание обыденности видимого и необычной значимости невидимого. Для воспринимающих субъектов эта особенность игрового мира оборачивается возможностью постижения открытия в обычных действиях символического измерения человеческой жизни.

Произведения современного искусства как игровые площадки, где происходит авторское преобразование действительности в игровую структуру, представляют территории развёртывания самых разных психических процессов. «Книги Просперо» П. Гринуэя (экранизация «Бури» У. Шекспира) – игры человека в процессе творчества, или игры творческого человека и его Духа (в образах трех юных ангелов); пределы этих игр – озорство и мудрость, жизнь и смерть, принятие забвения и вера в бессмет-

рие. «Буря» Д. Джармена (экранизация той же пьесы) – это игры сновидений, игра в «прятки» от ночных кошмаров и удержание грёзы на грани жизни-смерти, игра-прощание смертного человека с бессмертным Духом. Уникальный мир произведения предполагает адекватное действие воспринимающих субъектов на созданной автором территории – территории сновидения или творчества, воспоминаний прошлого или фантазий о будущем. Необходимо понимание субъектами условий художественной игры, вовлечение в её процесс и открытие её смысла.

Понятие *структуры* является основным в структуралистских и постструктуралистских исследованиях искусства (К. Эко, 1998; Р. Барт, 1996; К. Леви-Стросс, 2000. 2001; Ж. Делез, 1997). Для персоналогического анализа значимо противопоставление в этих исследованиях структуры как схемы (модели), «орудия метода» и как объективного порядка, «онтологической реальности», а также структуры и серии. Понятийный аппарат постструктуралистских исследований позволяет выявлять специфику формы произведений постмодерна и художественной коммуникации, которую они задают воспринимающим субъектам.

Формулируя постулаты «онтологического структурализма», У. Эко определяет основания структуралистской методологии. Структурные исследования призваны выявлять глубинные структуры, «Структуру», притязают «на открытие неких координат вечности внутри всякого текучего исторического процесса». У. Эко, анализируя работы К. Леви-Стросса, показывает двоякий статус структур, исследуемых в структурализме: с одной стороны, используются объясняющие структуры как инструментальные модели, выявляются комбинаторные матрицы, разрешающие структуры; с другой стороны, К. Леви-Стросс указывает на «архетипические корни всякого структурирования», обращается к структурам бессознательного, «которые мыслят посредством людей» («мифы мыслят людьми»); в основе способности к структурированию рассматривается некая «универсальная бессознательная деятельность, единая для всех». У. Эко, отмечая определённую эвристичность структурализма К. Леви-Стросса, показывает его ограниченность вследствие стремления объяснить всё и вся, исходя из определяемых и определяющих структур, и абсолютизации выявленных закономерностей.

У. Эко, как и К. Леви-Стросс, противопоставляет *структуральному мышлению* структурализма иную методологическую установку – *«серийное мышление»*, обосновывающее принцип движения и развёртывания структур. Структуральное мышление направлено на поиск, открытие некоей порождающей, глубинной структуры – серийное мышление направлено на создание новых форм из исходных языковых элементов.

На серийном мышлении основывается теория *открытого произведения* в искусстве, где выражение «открытое произведение» понимается как «открытая структура». Серийное мышление в искусстве – произведениях постмодерна – противопоставляется классическому художественному мышлению. Серийная техника в искусстве направлена на создание новых «структурированных реальностей», а не на открытие «вековечных структурных законов» (У. Эко, 1998).

Анализируя *эстетику серийных форм*, У. Эко акцентирует внимание на иных особенностях серий, которые обнаруживаются, прежде всего, в массовом искусстве, хотя характерны в целом для серийности как художественной формы. У. Эко предлагает использовать понятие «серийность» как синоним «повторительного искусства». Он противопоставляет *модернистскую эстетику*, ориентированную на новизну, отрицание предшествующих образцов и *постмодернистскую эстетику*, где ключевыми являются понятия «повторение», «воспроизведение». *Постмодернистский текст* разворачивается как игра, включающая известные в культуре структуры, или «интертекстуальные фреймы», т. е. как игра, связанная с цитированием, интертекстуальным диалогом. Такая игра, включающая повторение, обеспечивает узнавание и включение субъектов в художественную коммуникацию. В наше время масс-медийной эстетики, «повторение» и «воспроизведение» доминируют во всех видах творчества. Тем не менее, стратегии инноваций и повторения отличают серийные формы в массовом и высоком искусстве.

Проблема, исследование которой осуществляет Ж. Делеза, – выявление организации серий, структур текстов, представление и понимание их смысла. По Ж. Делезу, *смысл* появляется в результате функционирования структуры на пересечении составляющих её серий. Есть различные отношения между сериями в

произведениях и разные приёмы «оживления» структуры, т.е. автор «играет по всей топографии» (Ж. Делез, 1998).

Обратимся к постмодернистскому тексту, генетически связанному с классическим текстом, который имеет традиции исследования в психологии. В фильме и пьесе Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы» текст «Гамлета» У. Шекспира – изначальный материал, включенный в пространство авторской игры. В новом тексте Т. Стоппарда можно обнаружить три серии. Первая серия – действующие лица «Гамлета»; пьеса-первоисточник включена эпизодами-цитатами. Вторая серия – Розенкранц и Гильденстерн, центральные персонажи современной пьесы и фильма, которые приносят новую тему, варьирующуюся при их появлениях, – тему непонимания ситуации собственной жизни; эпизоды с этими центральными персонажами, в основном, являются новым текстом. Третья серия – странствующие актеры с развернутой (по сравнению с изначальным текстом) темой лицедейства. В эпизодах с ними, которые являются также новым текстом, происходит постоянное обращение полярностей «сцена» – «жизнь», «иллюзия» – «реальность». Серии в произведении образуют сложную нелинейную композицию – игровую структуру, – понимание авторских способов, развёртывания которой дает возможность проникновения в смысловое пространство. Новый текст приносит смену жанра: игровую структуру трагедии сменяет игра-трагифарс. В тексте задана относительность всего происходящего. Новое, открытое автором через этот текст, – это бытийная ситуация «жизни–смерти» (то ли жизни – то ли смерти) в контексте амбивалентности «иллюзии»-«реальности» в мире («иллюзорной реальности» – «реалистичной иллюзии»).

Анализ способов организации серий в целостной композиции произведения, предполагает введение еще одного понятия – *«события»* – для обозначения особых «узловых» точек художественных композиций. В работах Ж. Делеза, в которых трактовка таких понятий, как *«серия»* – *«структура»*, – *«событие»*, – *«смысл»*, проясняет игровую и смысловую организацию произведений постмодерна. Ж. Делез противопоставляет события и происшествия, событие и действие в аспекте индивидуальной осмысленности. *Субъектность индивида как составляющая со-*

бытия становится предметом подробного исследования. По Ж. Делезу, событие – это не то, что происходит (это происшествие). Событие внутри того, что происходит; *событие – это то, что должно быть понято субъектом* (Ж. Делез, 1999).

В искусстве XX века «субъективизация понимания события» превращается в основу художественной техники. Композиционные столкновения версий происходящего основаны на «релятивизации» взаимосвязи происходящего и его толкования участниками-наблюдателями, у каждого из которых «свой мир», «свое время», своя точка зрения (В.П. Руднев, 1997).

Обратимся снова к фильму Т. Стоппарда «Розенкранц и Гильденстерн мертвы». Упорядоченность, которая определяет серию Розенкранца-Гильденстерна, – это воспроизведение положения между абсурдом и смыслом, между «происходящим» и «событийным». Герои не могут истолковать случившееся с ними, не могут «определить событие», – смысл ускользает и тонет в разговорах (в «риторике»). Техника извлечения смысла из происходящего, надделение действий смыслом, исходя из понятого события (где действия – результат определения события), существует в театральной практике как «действенный анализ» пьесы (К.С. Станиславский). В фильме серия странствующих актеров конституируется действиями этих персонажей, открывающих необходимость осмысления: они вторгаются в происходящее, делают его абсурдным; в точках пересечения этих персонажей с другими персонажами неопределенные ситуации взрываются катастрофами, нарастающими к финалу. Финал игры Т. Стоппарда с «Гамлетом» Шекспира – открытая катастрофа, казнь-абсурд, которую вершат актеры, – создатели виртуальных миров, которые представляют образы того, что произойдет и действительно происходит. Финал открыт – произведение вызывает к осмыслению.

Ж. Делез, анализируя *феномен событийной коммуникации субъектов в искусстве*, определяет уникальное событие автора, воплощенное в произведении, с которым коммуницируют все события других субъектов как «Единоголосие Бытия» (Ж. Делез, 1998). Феномен событийной коммуникации субъектов «Единоголосия Бытия» характеризуется как *единство события и смысла*. Событийная коммуникация через произведение включает

зрителей в происходящее на уровне событийных смыслов каждого. Феномен, определяемый Ж. Делезом как единство события и смысла, сопоставим с *символами*, которые, по М. Мамардашвили, являясь феноменами сознания, имеют основания в бытии человека, функционируют и преобразуются в единстве с бытийными основаниями (М. Мамардашвили, 1997).

В постмодернистской версии классического текста Т. Стоппарда представлена бытийная ситуации человека – поиска смысла и осмысленного выбора. В современной версии особенность этой ситуации обнаруживается в том, что «линия» проговаривания – «слова, слова, слова», – при всех попытках рефлексии персонажей не совпадает с «линией» происходящего с ними. Событие не определяется, смысл не извлекается. Отчужденное бытие – «Розенкранц и Гильденстерн мертвы». Необходимы свершения, – не в произведении, но у зрителей, – творчество, открывающее новые «имена» бытия.

Рефлексия специфики явлений гармоний и катастроф в современной культуре обуславливает понимание *общих тенденций активности субъектов во взаимодействии с произведениями*.

В произведении феномен единства события и смысла может быть представлен *центральной событием-символом*, в котором сходятся все серии произведения и которое приближается к определению *события всех событий*, проясняя уникальные событийные смыслы как героев произведения, так и воспринимающих. Такие *события как символические структуры сложной организации* включают пересечение серий и задают художественно-игровую коммуникацию воспринимающих. Их особенность – обобщенный характер, потенциальная возможность выступать «орудиями» *открытия нового уровня смысловой упорядоченности* в области, прежде воспринимающейся как хаотичной, катастрофичной, абсурдной. Тем самым *события-символы* выступают «орудиями» осуществления гармонизации личности.

Событийный анализ произведения (пьесы, спектакля, фильма) в соответствии с действенным анализом (К.С. Станиславского) включает «вскрытие» *конфликта и выстраивание его в сквозном действии*. То есть действенный анализ включает *организацию единого событийного ряда от основного события (завязка) через центральное событие (кульминация) к финальному*

событию (развязка). Понимание внутренней причинной обусловленности действий, поступков персонажей, конкретность сквозного действия, несущего основной конфликт, – все это во-площает *линейность процессов в пространстве спектакля*.

Постмодернистский литературный, драматургический текст и интерпретации этого текста в спектаклях или фильмах обнаруживают *специфическую организацию событий*, обеспечивающие *нелинейность процессов в сценическом или кинематографическом пространстве*. Можно обозначить особенности драматургии постмодерна как особого способа организации событий (Ж. Жене, Т. Стоппард): *неопределённость события, вероятностная детерминация действий человека, нелинейность процессов развёртывания его судьбы, акцент на самоопределении человека*. Прослеживается *несколько равноправных линий развития действия («серий») с событийными рядами*, обладающими потенциалами сквозного действия. В постмодернистском тексте значимость ситуациям в качестве основных событий придается режиссёром-автором. Смысловая неопределённость текста ориентирована на особый тип режиссёров, актёров, зрителей – тип человека, направленного на авторствование, сотворчество, проявляющего «субъектность», извлекая смысл из представления и расширяя смысловую упорядоченность жизни.

В пространстве постмодерна текст пьесы, постановка спектакля (или фильма) становятся местом развёртывания, *испытания субъектности человека*, предоставляя ему *свободу игрового действия в бытийных ситуациях*. Тем самым, искусство осуществляет посвящение человека в вечную экзистенциальную ситуацию – ситуацию рождения человека как автора своей жизни в хаосе случайностей места и времени пути.

Особенности драматургии постмодерна «вызывают» к взаимодействию те концепции для психологической интерпретации, что фокусируют исследования на онтологическом статусе субъективности, субъектности человека, его творческом, трансцендентном способе существования: гуманистическая и экзистенциальная психология, трансперсональная психология, культурно-историческая психология, теория персонализации, органическая психология. Эти варианты *неклассической психологии* со-

поставимы с *драматургией постмодерна*, так как их определяет *общее смысловое пространство культуры постмодерна*.

Персоналогический анализ исходит из следующего понимания *взаимосвязи символических игровых структур произведений со спецификой их воздействия*. В искусстве постмодерна авторская игровая структура произведения проявляется через множество образно-действенных вариаций, серий, представляющих многозначность символического аспекта игровой структуры. Это даёт возможность для новизны и неожиданности игровых ситуаций на заданном игровом поле, где свобода варьирования ограничивается скрытым, внутренним условием – отклоняющей невидимой линией смысла, которая и открывается через единство этой свободы и ограничений вариативности. Разворачиваемая автором *символическая игровая структура выступает как «своеобразный аттрактор»*, обуславливающий форму активности воспринимающего субъекта, притяжение, включение в игру на уровне внутреннего действия-сопереживания.

Структуры произведения выступают средствами личностной гармонизации, если личность активно включается в игру, разгадывая ее смысл. Включение зрителя в игру актуализирует психические структуры, имеющие основания в экзистенциальном опыте человека. Варьирование игровой структуры дает возможность каждому воспринимающему в каком-то из вариантов начать восхождение к смысловому пространству игры, разгадывая и её смысл, и одновременно смысл той действительности, что дана автором преобразованной в его художественной игре.

Позитивный эффект личностно-смысловых преобразований зрителей является результатом состоявшейся сотворческой игры, где субъект обретает пространство самодетерминации. После встречи с постмодернистским произведением, в этом случае, фиксируются специфические изменения глубинных смысловых структур и конструктивный характер их преобразований. Если включение в игру не произошло, её структура и смысл остались непонятыми, то эффект воздействия иной, – динамика состояний субъектов в сторону депрессии, утомления. Возникающие конструктивные персоналогические эффекты различаются по авторам, а деструктивные эффекты воздействия, имеют общий характер «антикатарсиса».

4.8. Экзистенциально-психологические основания арт-тренингов креативности на основе символических игровых структур

В современном мире *креативность и инновации* рассматриваются как источник прогресса, успешной конкуренции. В инновационной экономике формируется социальный запрос на подготовку креативных лидеров и креативных команд.

В этом параграфе анализируются экзистенциально-психологические основания арт-тренингов креативности для стимуляции индивидуальной и групповой творческой деятельности. Арт-технологии используются в тренингах, построенных на различных теоретических основаниях, – психотерапевтических, организационно-психологических (А.И. Копытин, 2002; А. Менегетти, 2002; Н. Петрова, 2004; Н.В. Рождественская, А.В. Толшин, 2006). Поэтому важно позиционировать концептуальные основы развивающих эффектов разрабатываемых нами *экзистенциальных арт-тренингов креативности*.

Актуализация бытийных ресурсов творческой личности и креативных команд как методологическая проблема арт-тренингов

Экзистенциальные арт-тренинги для лидеров и команд, занимающихся творческой, инновационной деятельностью основаны на понимании обусловленности творчества жизнью творца, ее «образом», «стилем», «вариантом». Они направлены на актуализацию бытийных ресурсов творческих людей в критических, экстремальных, неопределенных ситуациях. Арт-тренинги ориентированы не только на развитие креативных способностей личности или команды, но и на развитие творческого опыта в контексте их жизни, включающей их историю, актуальные проблемы, желаемое будущее. Поэтому арт-тренинги обращены к переживанию экзистенциального опыта, рефлексии событий жизненного пути, – поступков, кризисов, встреч, выборов.

Осуществление человеческой жизни происходит в заданном культурно-историческом пространстве. Однако человеку не дана однозначная программа осуществления жизни, не даны опреде-

ленные пути к обретению счастья, смысла. Ситуации жизни, деятельности, общения всегда включают большие или меньшие зоны неопределенности, тем самым, давая человеку возможность осуществления самодетерминации, самоопределения.

Современная социо-культурная ситуация в мире и в стране отличается интенсивностью изменений, разнонаправленностью информационных потоков, высокой нестабильностью, социальной и этнической дифференциацией. Эта ситуация предъявляет повышенные требования к уровню личностного функционирования каждого человека (и тем более лидера!), – к его способности быть субъектом собственной жизни, делать выбор и отвечать за него, интегрировать все разнообразные, хаотические тенденции через творческую, продуктивную деятельность, осуществлять постоянное самодвижение, саморазвитие, самообучение.

По М. Мамардашвили, человеческий опыт, для понимания которого нет символической структуры, бесконечно повторяется, развития не происходит (М. Мамардашвили, 1997). Когда творцами создаются символические структуры (символические произведения, например, «Мастер и Маргарита»), позволяющие осмысливать опыт, у человека появляется возможность (только возможность!) принимать новые решения, осуществлять выбор с опорой на символические структуры, возможность что-то изменить в своем опыте, в повторяющихся ситуациях жизни.

Экзистенциальные основания арт-тренингов рассматриваются в контексте *эколого-психологического и символично-рефлексивного подходов* к развитию и социальной интеграции творческой личности.

В концепции экологической психологии творческой личности разработаны *направления теоретического анализа, эмпирических исследований и психотехнического конструирования* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006). По этим *направлениям* осуществлялась и *разработка арт-тренингов*.

1. Становление творческой индивидуальности как *субъекта культуры*. В «стреле» развития человека в разных культурных сообществах отражается его *«мультисубъектность»*, – сложное единство индивида как родового человека, личности как социального субъекта, индивидуальности личности (А.Г. Асмолов, 1996; В.А. Петровский, 1997, В.Г. Грязева, 2000). Для разработ-

ки арт-тренингов и понимания их эффектов необходимо выявление *типов субъектов культуры* (с доминированием уровня индивида, социального субъекта или индивидуальности личности), у которых разные ценности творчества, разный статус творческой и инновационной деятельности в структуре образа жизни.

2. Опыт переживания творческой личностью *катастроф и гармонизаций собственного жизненного мира*. Арт-тренинг рассматривается в контексте жизненного пути личности как восхождения к гармонической (или дисгармонической) целостности, интуитивного поиска своего варианта жизни с пропорцией оснований бытия, включающих труд, познание, любовь, господство, игру, смерть (В.Г. Грязева-Добшинская, 2000, 2008).

3. *Синергетические механизмы стимуляции* индивидуальной и групповой творческой продуктивности. В арт-тренингах используются несколько исследованных и апробированных механизмов. *Гиперфункционирование личности* как предельная («катастрофичная») активизация образного и логического мышления, а также интуитивного, мифологического способов постижения мира. Художественные воздействия для порождения катастроф и гармоний в совместном творчестве. Самоорганизация гетерогенных культурных сообществ в совместной творческой деятельности (Д.С. Чернавский, 2002; В.Г. Грязева-Добшинская, 1993, 2000, 2002; Е.И. Наливайко, 2007; А.С. Мальцева, 2007).

Арт-тренинги содействуют разрешению психологических проблем творческой личности, если их проблемное пространство актуализирует ресурсы бытийного, но не бытового уровня существования, т.е. рефлексивно-смыслового, а не операционально-целевого. Это достигается посредством построения арт-тренингов на основе *символических игровых структур*, которые имеют онтологический характер (встроены в жизнь и обусловлены ею). Символические игровые структуры, на основе которых строится арт-тренинг, – это глубинные структуры авторских произведений искусства, которые обусловлены образом жизни, опытом рефлексии автора (можно сказать, «оплачены жизнью», когда каждое произведения означает «по поступок»).

В арт-тренингов на основе символических игровых структур реализуется *символико-рефлексивный подход* к развитию творческой личности. В арт-тренингах используются *авторские сим-*

волические игровые структуры, эффекты которых предварительно исследуются. Авторские символические игровые структуры выявляются по воздействиям произведений авторского киноискусства на зрителя, например, – «восхождение», «путешествие к истокам» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2006, 2008).

Выбор символических игровых структур арт-тренинга определяется их способностью *генерировать нелинейное игровое пространство*, в котором происходят символические события, обладающие максимальным влиянием на участников. Эффективны арт-тренинги на основе *универсальных символических структур*, имеющих различные авторские варианты. Примером такой символической структуры может быть «лабиринт» (фильмы «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер»). «Лабиринт» символизирует жизненный путь человека с множеством ходов, перекрестков, ловушек. «Лабиринт» хорошо организует пространство креативных тренингов (Т. Амабайл, 2006; Н. Петрова, 2004). В арт-тренингах «Экзистенциальный лабиринт» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2006, 2007, 2008) наблюдались особые символические события, – встречи личности с большей, трудно преодолимой силой, с выбором, к которому она не готова (переживания этих событий и дают эффекты личностной трансформации).

Психологическая топология пути творческой личности и топология пространства экзистенциального арт-тренинга

Для экзистенциального арт-тренинга креативности важна *неопределенность игрового пространства*, так как это воспроизводит неопределенность самой жизни, где есть возможность созидания, открытия нового. Арт-тренинги на основе символических игровых структур и создают неопределенность игрового пространства. Наша позиция в отношении *символов* восходит к их *онтологической трактовке* (А. Лосев, 1991; П.А. Флоренский, 1990; М. Мамардашвили, 1997; Г. Гадамер, 1988; Ж. Делез, 1998). Множественность интерпретаций символов обусловлены вариативностью связей в них сущностного, смыслового и феноменального, образного, что определяет неоднозначность самого их существования и в текстах, и в сознании творца или воспринимающих.

Такое понимание символа дает фундаментальную особенность пространства арт-тренинга – несовпадение пространства физического (телесно-образного) и метафизического (смыслового), «порядка слов» и «порядка вещей». Такое тренинговое пространство соответствует современной культуре как *культуре постмодерна*, проявляющейся в вариативности, игровой свободе субъекта в соединении «порядка слов» и «порядка вещей». *Неопределенность символического пространства арт-тренинга определяет его проективность для участников.*

В арт-тренингах используются *символические* игровые структуры, как более неопределенные формы по сравнению с формой *мифа*, что позволяет вариативно создавать пространство участниками арт-тренинга. По интерпретации символа и мифа А. Лосевым, миф персонален и как «чудесная личностная история» обладает выраженностью личностного. Символ не всегда «воплощен в личностном». Полное проявление символа происходит в мифе. Использование в арт-тренингах неопределенной, имперсональной формы символа усиливает проективность, – каждый участник имеет возможность «сыграть свою игру». В арт-тренингах используются и мифологические формы. Наиболее полный путь в арт-тренинге – это развертывание заданного символа до персонального мифа (каждый участник, формируя значимые события в тренинге, выражает личностную историю).

Символическое существует на разных уровнях психического, и исследуется многими психологическими направлениями. Разными психологическими направлениями (психоанализом, аналитической психологией, экзистенциальным психоанализом, структуральным психоанализом, онтопсихологией, смысловой психологией искусства, психосемантикой) накоплен опыт изучения и использования символических образов произведений в практической работе. Игровое пространство тренинга создает *возможности актуализации разных уровней символического.*

Во-первых, возможна актуализация символического на уровне *архетипического* через включение в действие амбивалентных символических образов современного искусства с использованием для этого опыта аналитической психологии искусства, опыта символдрамы. Во-вторых, включение в действие и рефлексию символов универсального характера (*символов-*

симптомов личностных конфликтов) с использованием опыта психоанализа искусства, опыта психодрамы. В-третьих, включение в действие и рефлексию индивидуальных символов (*символов-ситуаций личностного выбора*, предполагающих продуцирование смысла) с использованием опыта экзистенциальной психологии и экзистенциального искусства. В-четвертых, обращение к *символическому как пространству речи*, к надсознательным языковым образованиям, языковым процессам означивания, используя опыт структурального анализа искусства и кросс-культурных психолингвистических исследований.

В практике различных психологических направлений используются *символические (мифологические) роли и нарративные структуры* (сценарии, восходящие к мифам). Но в этих направлениях нет опыта анализа, эмпирического исследования эффектов *авторских символических игровых структур* современного искусства и включения их в тренинговую практику.

Сформулируем *технологические принципы моделирования* в экзистенциальном арт-тренинге психологической топологии пути творческой личности через *создание игрового пространства с необходимой топологией*. Это предполагает согласование игровых структур арт-тренинга креативности и драматических явлений жизни, обозначаемых понятиями игры, символа и мифа.

В первом и втором технологических принципах реализуется одно из направлений разработки арт-тренингов – дифференциация субъектов культуры, имеющих разный статус творчества.

1. Символы и мифы не могут быть введены тренером произвольно («придуманы», «заимствованы»). Глубинные символические структуры должны быть им актуализированы. Понимание бытийной обусловленности символических образований предполагает создание пространства активного проживания участниками значимой исследовательской, проектной деятельности для актуализации, рефлексии символических и мифологических аспектов опыта. Так в сессии «Экзистенциальный лабиринт» был введен этап работы команд по анализу мифов творчества в разных культурах и созданию интеллектуальных лабиринтов.

2. Персональная работа с символами и мифами не может быть ограничена актуализацией только *архаических и инфантильных пластов психики* участников (работа с образами вооб-

ражения, эмоциональными, телесными впечатлениями), но предполагает их *восхождение к символическим структурам сложной организации*. Так, возможно обращение к языкам искусства, – к произведениям с эффектами «открытой катастрофы», «незавершенной гармонизации» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2006). Произведения с универсальными символическими структурами (например, фильмы «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер»), выступают «орудиями» открытия нового уровня смысловой упорядоченности в хаотичной, прежде нерелексируемой области. Тем самым они выступают «орудиями» личностного роста, гармонизации, дают эффекты роста творческой продуктивности.

В третьем и четвертом технологическом принципе реализуется другое направление разработки арт-тренингов – синергетические механизмы стимуляции индивидуальной и групповой креативности.

3. Необходимо предварительное выявление тренером *центрального события-символа*, который может быть универсальным для данного сообщества. Центральное событие-символ проясняет уникальные смыслы всех участников, вокруг него возможно развернуть проектирование надперсонального пространства творчества (аналоги – «Одиссея Разума»; сессия «Лабиринт» в Открытом лицее «Экология творчества»).

Создаваемое надперсональное пространство арт-тренинга имеет *специфическую топологию*. Это пространство явных и неявных задач-загадок, коммуникативных сетей, множественных лабиринтов, драматургического способа развития символических событий. Эффекты такого пространства – осознание личностью ситуации неопределенности (задачи-загадки), принятие вызова собственным креативным и личностным ресурсам, принятие необходимости совершать творческие выборы, осуществление действий в соответствии с выбором (стандартных, адаптивных или поисковых, оригинальных, надситуативных), преодоление возникающей дисгармонии как «задачи на смысл».

4. Проектируемое на основе символов и мифов пространство тренинга может выступать *фактором развития креативности, личностного роста, личностной гармонизации*, если личность проявляет активность во взаимодействия с другими людьми. Наиболее эффективная, трансформирующая личность форма

активности – *свободная творческая игра нескольких команд на основе единой символической игровой структуры*. Такая символическая игра является самоорганизующейся, предоставляет участникам возможности рефлексии, преобразований игровых структур, порождает коммуникативные общности, разворачивает персональные мифы и символы в едином надперсональном пространстве. Уровень включенности каждого участника тренинга в символическую игру, переживание ее процесса, рефлексия ее результатов на смысловом уровне, – все это зависит от личностного запроса и экзистенциального опыта человека.

5. Важным аспектом проведения арт-тренингов является *измерение динамики* в персональных и надперсональных пространствах творчества субъектов. Для этого используются разработанные нами методы психодиагностики «Психологическая топология личности», «Структурирование индивидуальности личности» (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002, 2007). Методики выявляют динамику предпочтений субъектов, показывает векторы изменений их активности, фиксируют эффекты динамики креативности.

*Драматургия событийной коммуникации в арт-тренингах.
Варианты арт-тренингов с разными экзистенциальными основаниями*

Психотехнологическая задача тренера в арт-тренинге – создать условия, чтобы состоялось *центральное кульминационное событие* для каждого участника. Для этого *тренер* создает *событийное пространство арт-тренинга*. В способах создания событийного пространства арт-тренинга реализуются два направления разработки арт-тренингов – синергетические механизмы стимуляции креативности и развертывание опыта переживания катастроф и гармонизаций жизненного мира личности.

Во-первых, тренер задает игровые структуры, образующие игровые серии (линии возможного развития, на пересечении которых возникают значимые события для участников), что изначально порождает *нелинейное игровое пространство*. Во-вторых, тренер предусматривает *варьирование игровой структуры* (варианты игр разных объединений участников в пределах большой

Игры). Вариативными заданиями поддерживается *развертывание игры до ее кульминации* – качества «самоигральности», выраженного хаоса, «открытой катастрофы». Варианты игр дают возможность «смысловых открытий», понимания каждой личностью символизма собственной жизни (жизни за пределами «игрового круга»). В-третьих, поддерживает развертывание центрального *кульминационного события*, когда оно находится участниками как творческое решение группы (максимизирует рефлексию опыта для понимания символического аспекта события). В-четвертых, актуализирует использование «символических подсказок» участниками из текстов исходных произведений, из самого арт-тренинга, формируя эффекты арт-тренинга от «открытой катастрофы» к «незавершенной гармонизации».

При проектировании экзистенциальных арт-тренингов креативности можно ориентироваться на рефлекслируемые многими авторами универсальные *символические события* – смысловые «узловые центры» жизненного пути творческой личности. «Предельный моральный выбор», «искушение», «допустимая сделка», «второе рождение», «противостояние» и «экзистенциальное одиночество», – некоторые из таких символических событий. Такие символические события как смысловые «узловые центры» жизненного пути творческой личности имеют сложную драматическую структуру. Ее необходимо понимать тренеру для *рефлексии неравномерности эффектов арт-тренинга*.

Обозначим *драматическую структуру символического события*: исходную осознаваемую личностью конфликтную природу события, выбор предельной точки бифуркации (катастрофы), активное сотворение личностью упорядочивающего символа, глобальность распространения на все сферы жизни паттернов-самоповторов (коммуникативность по типу фракталов). Символический смысл события интерпретируется человеком уже после события (отрефлексированного значимого происшествия). Эти этапы могут идти последовательно с минимальным (в пределах тренинга) или максимальным интервалом (за его пределами). *Экзистенциальные арт-тренинги ориентированы на эффекты «незавершенной гармонизации»* (как наиболее продуктивные), но не на катарсические («здесь и сейчас» гармони-

зирующие) эффекты и не на эффекты «открытой катастрофы» (когда равно вероятны и «взлет» творчества, и депрессия).

Экзистенциальные арт-тренинги для актуализации бытийных ресурсов творчества могут представлять *комбинацию разных доминирующих экзистенциальных оснований* и соответственно решать разные практические задачи. Как уже отмечалось, арт-тренинги рассматриваются в контексте жизненного пути личности, в контексте поиска ею собственного варианта жизни с некоторой пропорцией всех оснований бытия. По Э.Финку этих оснований бытия несколько: *игра, труд, любовь, господство, познание, смерть* (Э. Финк, 1988). В культуре существуют различные комбинации Игры с другими экзистенциальными основаниями. Труд – Игра (профессиональный спорт). Познание – Игра – Труд (творчество). Господство – Игра – Труд (политика, шоу-бизнес). Любовь – Игра (супружеские игры, ритуалы). Смерть – Игра (ритуалы). Игра – Смерть – Труд (экстремальные виды деятельности). Некоторые из комбинаций доминирующих оснований человеческого существования нашли художественное выражение в культовых произведениях и явились теоретическим фундаментом разработки арт-тренингов.

1. *Арт-тренинги креативности*. Доминирующие экзистенциальные основания: Игра – Познание. Арт-тренинги стимуляции индивидуального и совместного научного творчества на основе мифов научной кинофантастики «Космическая Одиссея» (Е.И. Наливайко) и на основе синергии векторов познания «Три «Соляриса» (В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко).

2. *Арт-тренинги лидерства*. Экзистенциальные основания: Игра – Труд – Господство. Арт-тренинг «Выбор в принятии бизнес-решений» на основе фильма «Уолл-стрит». Арт-тренинг социальной креативности «Стратегии повышения статуса» на основе игровых структур авторских сказок «Кот в сапогах», «Котек-горбунок» (В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева).

3. *Арт-тренинги творческого жизненного пути*. Экзистенциальные основания: Игра – Познание – Жизнь – Смерть. Арт-тренинг «Экзистенциальный лабиринт» для преодоления творческого, жизненного кризиса, актуализации личностных ресурсов выбора на основе фильмов «Лабиринт», «Одиссей», «Сталкер» (В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева).

Дальнейшая работа по созданию, апробации и внедрению экспериментально обоснованных программ экзистенциальных арт-тренингов креативности проводится в обозначенных направлениях (дифференциации субъектов культуры, синергетических механизмов стимуляции креативности, в контекстах экзистенциальных переживаний катастроф и гармонизаций в процессе жизненного пути личности). Исследовательская и практическая работа направлена на выявление и систематизацию наиболее эффективных игровых структур в данной культуре. Подобная систематизация дает возможность исследовать *игровые матрицы культурных сообществ*, включающих комбинации Игры с другими экзистенциальными основаниями.

Часть III ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ

Глава 5 СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ГРУППЕ И РАЗВИТИЯ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)*

Вопросы для обсуждения

1. Какие два аспекта социально-психологической интеграции одаренных учащихся в учебном классе могут быть дифференцированы?
2. Каковы методы исследования социально-психологической интеграции одаренных учащихся в классе?
3. Особенности интеллектуального и творческого развития одаренных учащихся в различных возрастных периодах в условиях обучения в инновационном образовательном учреждении (лицее).
4. Особенности социально-психологической интеграции одаренных учащихся на разных возрастных этапах развития.
5. Сензитивный период развития одаренности. Критический период развития одаренности.
6. Соотношение развития интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся и их социально-психологической интеграции в классе.

Глава 5

СООТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В ГРУППЕ И РАЗВИТИЯ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ (ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)*

* В параграфе использованы материалы публикации: Грязева-Добшинская, В.Г. Соотношение социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе и развития их интеллектуальных и творческих способностей / В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, П.С. Глухов // Вестник Южно-Уральского государственного университета; Серия «Психология». – Вып. 18 / ГОУ ВПО «ЮУрГУ» – Челябинск, 2012. – С.41-55.

Исследование поддержано грантом РГНФ (№ 07-06-85616 а/У)

Проблема, цель, гипотеза исследования

Особенность представленного исследования – изучение развития одаренности в контексте социально-психологической проблематики взаимодействия развивающейся личности с ее социальным окружением. Концепции экологической психологии творчества (В.Г. Грязева, 1993, 2008) обращается к актуальной проблеме взаимодействия творческой личности и социума. Развитие современного общества обусловлено, в том числе, эффективностью социально-психологической и социо-культурной интеграции творческих людей. Поэтому изучение социально-психологической интеграции личности как творческой индивидуальности стало определяющим в организации и проведении лонгитюдного исследования процессов развития одаренности.

Цель выполненного исследования состояла в изучении социально-психологической интеграции одаренных учащихся в системе межличностных отношений группы в связи с развитием их интеллектуальных и творческих способностей (В.А. Глухова, 2009; 2010; В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

Одаренность в настоящем исследовании понималась как интегральная характеристика индивидуальности, динамика которой обусловлена развитием личностных качеств одаренного ребенка (Д.Б. Богоявленская, 2000; К.А. Хеллер, 1997; Е.Л. Яковлева, 1997) во взаимодействии с факторами его социального окружения на каждом возрастном этапе

(А.М. Матюшкин, 2004; А. Стеценко, 1997; Н.Б. Шумакова, 2004; Е.И. Щебланова, 1994; Д.В. Ушаков, 2011; А.Н. Воронин, 2011; Т.Н. Тихомирова, 2010; М. Чиксентмихайи, 1986).

Межличностные отношения в исследовании рассматривались сквозь призму социально-психологического статуса одаренных учащихся в классе и персонализации как отраженности индивидуальности каждого из них в своих сверстниках (А.В. Петровский, 1982, 1984; В.А. Петровский, 1996). Эти особенности межличностных отношений проявляют социально-психологическую интеграцию одаренных учащихся, рассматриваемую в целом как определенный уровень принятия каждого учащегося группой. Два аспекта социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе (социально-психологический статус и персонализированность) сопоставлялись с динамикой их интеллектуальных и творческих способностей на разных возрастных этапах.

Лонгитюдное исследование социально-психологической интеграции одаренных учащихся исходило из одного из основных положений эколого-психологического подхода: учебный класс одаренных учащихся рассматривается как пространство людей, в котором одаренный ребенок может быть интегрирован (принят) как творческая индивидуальность. Персонализация одаренного ученика в сверстниках задает его персональное пространство (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993).

Исследование выполнено в традициях деятельностного подхода, на стыке социальной и экологической психологии (В.Г. Грязева, В.А. Петровский, 1993; В.А. Петровский, 1996; Т.М. Амабайл, 1982). Теоретическим основанием работы является социально-психологическая концепция персонализации А.В. Петровского и В.А. Петровского (А.В. Петровский, В.А. Петровский, 1982) и метод отраженной субъектности В.А. Петровского (В.А. Петровский, 1996). Согласно этой концепции, личность – это системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и характеризующее уровень представленности общественных отношений в индивиде. Развитие личности одаренных учащихся с точки зрения социальной психологии (А.В. Петровский, 1984) связано с процессами межиндивидуальных взаимодействий, взаимовлия-

ний и взаимоотношений в различных группах, в которые вступает личность на разных возрастных этапах. Это процессы адаптации личности (развитие как присвоение групповых норм), ее индивидуализации (развитие индивидуально-специфических особенностей) и интеграции (развитие как принятие группой индивидуально-специфических особенностей личности) в группе.

Важным для проведения эмпирического исследования было понимание взаимосвязи интеллектуального развития и адаптации, развития творческих способностей и индивидуализации, развиваемое в работах отечественных и зарубежных исследователей (С.С. Белова, 2006; В.Н. Дружинин, 1999; А.М. Матюшкин, 2004; Д.В. Ушаков, 2000, 2011; Е.Л. Яковлева, 1997; Р. Харре, 1984).

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что социально-психологическая интеграция одаренных учащихся, выражающаяся через статус в системе межличностных отношений и персонализированность, сопряжена с уровнем развития творческой индивидуальности учащихся, включающей их интеллектуальные и творческие способности.

Методы исследования

1. Для исследования социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе сверстников использовались две методики. Для диагностики особенностей межличностного взаимодействия одаренных учащихся в группе и определения их социометрического статуса использовался метод социометрии Дж. Морено в адаптации Я. Коломинского, выполненного для детского возраста (В.А. Глухова, 2010). Для диагностики персонализации учащихся В.Г. Грязевой-Добшинской и В.А. Глуховой была разработана методика на основе интеграции метода отраженной субъектности В.А. Петровского и психосемантического метода Дж. Келли (В.А. Глухова, 2010).

2. Для психологической диагностики развития интеллектуальных способностей одаренных учащихся использовались тестовые методики: методика исследований интеллекта WISC Д. Векслера; методика исследований интеллекта Р. Амтхауэра; методика исследования дивергентного и конвер-

гентного мышления для детей 6-10 лет «ТРИТО» В.Г. Грязевой-Добшинской; Универсальный интеллектуальный тест, Санкт-Петербург – Челябинск (УИТ СПЧ) Н.А. Батурина, Н.А. Курганского (В.А. Глухова, 2010; В.Г. Грязева-Добшинская, 2005).

3. Для диагностики развития творческих способностей учащихся использовался проективный тест Г. Роршаха. Для анализа в исследовании фиксировались показатели: композиционное мышление, флексибельность, интеллектуальный контроль, интеллектуальная инициатива, психофизическая активность, эмоциональная реактивность, стандартность (популярность), оригинальность. Система показателей стандартизирована и валидизирована на больших разновозрастных и профессиональных выборках В.Г. Грязевой-Добшинской (В.Г. Грязева-Добшинская, 2005, 2008).

Лонгитюдное исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения (МОУ) Лицей №11 г. Челябинска, инновационном образовательном учреждении, разрабатывающем и апробирующем экспериментальные программы обучения и развития одаренных учащихся. Исследование выполнялось в период с 1990 по 2006 год (7 параллелей учебных классов учащихся, принятых в 1-е классы в 1990–1996 гг. и закончивших школу в 2000–2006 гг.; обследовались дети 2-4-х классов из каждой параллели). Выявлялись особенности социометрических статусов и персонализации одаренных учащихся (в 6-х, 8-х, 11-х классах); уровни и особенности динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся (по мере перехода от 1-х классов к 7-м классам и от 8-х – к 11-м классам). Всего в исследовании участвовало 795 человек. Выборка основного исследования социально-психологических факторов развития одаренности составила 422 человека.

5.1. Лонгитюдное исследование динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся

Результаты лонгитюдного исследования динамики интеллектуальных способностей одаренных учащихся

Для исследования динамики интеллектуальных способностей у одаренных учащихся от младшего школьного возраста к подростковому и затем к юношескому возрасту были установлены следующие диапазоны IQ учащихся: 1-й диапазон – «низкая норма» (ниже 115 баллов IQ), 2-й диапазон – «высокая норма» (115–130 IQ баллов), 3-й диапазон – «сверхнорма» (выше 130 баллов IQ). Введение таких диапазонов IQ связано с тем, что выборка исследования – смещенная (средние значения по выборкам разных лет поступления учащихся составили 118–127 IQ).

В целом по всем 7-ми выборкам учащихся (7-ми параллелям классов) прослеживаются общие тенденции распределения интеллектуальных показателей по различным диапазонам их значений у учащихся в младшем школьном, подростковом и старшем школьном возрастах.

У учащихся 1-х классов (младший школьный возраст) доминирующим был диапазон «сверхнормы» – выше 130 баллов IQ (табл. 1).

У учащихся 7-х классов (подростковый возраст), принятых на обучение в лицей с 1-го класса, наблюдаются изменения (снижение или повышение) уровня интеллектуальных способностей; кроме того, у учащихся, принятых в лицей позже, в более старшие классы наблюдается превалирование уровня «высокой» интеллектуальной нормы. Все это приводит к формированию доминирующего интеллектуального диапазона «высокой нормы» (диапазон IQ 115–130 баллов) и заметное уменьшение выраженности диапазона «сверхнормы» (выше 130 баллов IQ).

У учащихся 11-х классов (в старшем школьном возрасте) доминирующими являются результаты в диапазоне «низкой нормы» (ниже 115 баллов IQ). Этот феномен связан с проведением в лицее дополнительных наборов учащихся в старшие классы, интеллектуальные способности которых имеют значе-

ния в диапазоне «низкой нормы» (ниже 115 баллов IQ). Немного уменьшается численность выборки со значениями в диапазоне «высокой нормы» (диапазон IQ 115–130 баллов) и еще более уменьшается представленность учащихся в диапазоне «сверхнормы» (выше 130 баллов IQ).

В разных параллелях классов (как и в каждом отдельном классе) есть специфические тенденции, поэтому в исследовании для анализа данных были образованы две выборки. Первая выборка: дети из числа 1-го – 3-го наборов учащихся в 1-е классы, проводившиеся в 1990-1992 гг. (в этих наборах было максимальное количество учащихся с IQ в диапазоне «сверхнормы»). Вторая выборка: дети из 4-го – 7-го наборов учащихся в 1-е классы, проводившиеся в 1993-1996 гг. (в этих наборах численность учащихся с IQ в диапазоне «сверхнормы» изначально меньше).

Обратимся к анализу динамики интеллектуальных способностей учащихся. Для первого варианта динамики характерно повышение уровня интеллектуальных способностей до «высокого». В данную группу попадают учащиеся, для которых характерна динамика изменения значений от уровней «низкой нормы» (ниже 115 баллов IQ) и «высокой нормы» (115–130 баллов IQ) нормы к уровню «сверхнормы» (выше 130 баллов IQ), а также сохранение показателей в пределах «сверхнормы» (типы динамики IQ «1→3», «2→3», «3→3»).

Для второго варианта динамики характерно усреднение уровня интеллектуальных способностей. В данную группу попадают учащиеся, для которых характерна динамика изменения значений от уровня «низкой нормы» и «сверхнормы» к уровню «высокой нормы», а также сохранение показателей в пределах «высокой нормы» (типы динамики IQ «1→2», «2→2», «3→2»).

Для третьего варианта динамики характерно снижение уровня интеллектуальных способностей. В данную группу попадают учащиеся, для которых характерна динамика от уровней «высокой нормы» и «сверхнормы» к уровню «низкой нормы», а также сохранение показателей в пределах «низкой нормы» (типы динамики IQ «1→1», «2→1», «3→1»).

Выявлена общая тенденция динамики интеллектуальных показателей учащихся по мере перехода от 1-го к 7-му классам (от младшего школьного к подростковому возрасту). Наиболее

частым в этом случае является 2-ой вариант динамики: *повышение или снижение уровня IQ до диапазона «высокой нормы»*. Такая тенденция интерпретируется как усреднение («*нормативизация*») интеллектуальных способностей учащихся при переходе от обучения в 1-м к 7-му классам.

Выявлена общая тенденция динамики интеллектуальных показателей учащихся 11-х классов по сравнению с их результатами обследования в 1-м. Наиболее частым является также 2-ой вариант динамики, – повышение и снижение интеллектуальных показателей к диапазону 115–130 баллов IQ, усреднение, «*нормативизация*» интеллектуальных способностей учащихся от 1-х к 11-м классам.

Динамика результатов учащихся 7-х и 11-х классов по сравнению с их результатами в 1-м классе (*в подростковом и юношеском возрасте по сравнению с младшим школьным*) показывает также выраженную тенденцию повышения или стабильного сохранения высокого уровня интеллектуальных способностей (изменение сохранения или показателей IQ в диапазоне «сверхнормы»). На поддержание и развитие именно этой тенденции направлены многие компоненты образовательного процесса лица как инновационного образовательного учреждения.

В целом две основные тенденции – повышение и стабильное сохранение «сверхвысоких» интеллектуальных показателей, нормативизация уровня IQ в диапазоне «высокой нормы», – можно интерпретировать как следствие проявлений адаптации учащихся (в сфере их интеллектуальных способностей). Таким образом, подтверждается понимание исследователями тенденций динамики интеллектуальных способностей в группах одаренных учащихся в процессе их адаптации в условиях обучения в классах инновационного образовательного учреждения.

Результаты лонгитюдного исследования динамики творческих способностей одаренных учащихся

На основе стандартизации суммарных показателей проективного теста Роршаха (далее – Роршах-показателей) были введены следующие R-диапазоны: 1 диапазон – «ниже нормы», (до 31 балла), 2 диапазон – «низкая норма» (32–44 балла), 3 диапазон

– «высокая норма» (45–56 балла), 4 диапазон – «сверхнорма» (больше 57 балла). Все данные приведены в психометрической системе шкальных оценок теста Роршаха, стандартизованных на основании результатов обследования разновозрастной выборки испытуемых численностью более 1600 человек, представленных значениями среднеарифметического $X_{cp} = 44$ и среднеквадратичного отклонения $\sigma = 12$ (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

При обследовании по тесту Г. Роршаха учащихся 7-х и 11-х классов по сравнению с результатами их тестирования при обучении в 1-м класса стабильно *фиксируется изменение средних значений показателей*, связанных с адаптивной активностью: повышение уровня интеллектуального контроля, индекса реалистичности, уровня тревожности. Полученные результаты хорошо соотносятся и объясняются обучением как процессом усвоения и контроля знаний (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

Изменения среднеарифметических показателей эмоциональной реактивности на эмоциогенные стимулы (что, прежде всего, определяет особенности социальных, межличностных отношений человека) проявляются в различных тенденциях динамики у учеников разного возраста. Значения этих показателей, чаще всего, снижаются у учеников 7-х классов, затем повышаются, и к периоду обучения в 11-м классе выходят на средний уровень (но, как правило, все-таки меньше исходных значений).

Изменения средних показателей творческих способностей, связанных с особенностями процесса индивидуализации личности (интеллектуальная инициатива, оригинальность, флексибельность, эмоциональность), имеют сложные разнонаправленные тенденции и соотносятся не только с обучением, но и с социально-психологическими процессами, происходящими в классах (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

В целом по данным обследования всех учащихся *1 – 7 наборов в лицей (по всем 7-ми параллелям классов)* прослеживаются общие тенденции частотного распределения показателей развития творческих способностей по различным описанным выше диапазонам их значений у детей *младшего школьного, подросткового и старшего школьного возраста* (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008).

Уровень развития творческих способностей, характеризующийся показателями, относящимися к 3-му и 4-му диапазонам («высокая норма» и «сверхнорма») значимо чаще проявляется в младшем школьном возрасте ($\chi^2 = 25,7$, $p \leq 0,001$) и в юношеском возрасте ($\chi^2 = 31,1$, $p \leq 0,001$). В подростковом возрасте наиболее часто представленным оказываются значения во 2-м диапазоне – «низкая норма» ($\chi^2 = 52,4$, $p \leq 0,001$). Таким образом, у учащихся классов среднего звена лица наблюдается значительное снижение творческих способностей по сравнению с показателями, полученными в остальные периоды обучения.

Анализ динамики показателей творческих способностей учащихся, обследованных в подростковом и в юношеском возрасте (в 7-х и 11-х классах) по сравнению с данными обследования в младшем школьном возрасте (1-х классах) выявил тенденции динамики творческих способностей учащихся, которые были объединены в 4-е основных варианта.

Первый вариант динамики описывает повышение уровня, развитие творческих способностей (типы динамики в R-диапазонах «1→3», «2→3», «3→4», «2→4»).

Второй вариант динамики связан с устойчивым сохранением высокого уровня творческих способностей (типы динамики «3→3», «4→4», «4→3»).

Третий вариант динамики описывает снижение уровня развития творческих способностей (типы динамики «3→1,2», «2→1», «4→2», «4→1»).

Четвертый вариант динамики связан с устойчивым сохранением низкого уровня творческих способностей (типы динамики «1→1», «2→2», «1→2»).

Наиболее часто проявляемой тенденцией динамики у учащихся по мере их взросления от младшего школьного возраста к подростковому (от 1-го к 7-му классу) является понижение уровня творческих способностей учащихся (3-й вариант динамики) – 36,1%. Кроме того, у значительной доли выборки учащихся наблюдается сохранение высокого уровня творческих способностей (2-й вариант) – 29,6%. Только у немногих учащихся наблюдается повышение уровня творческих способностей (1-й вариант) – 16,7% выборки ($\chi^2 = 10,8$ *). Такое соотношение вари-

антов динамики может быть обозначено как *поляризация тенденций развития творческих способностей*.

Наиболее часто проявляемыми тенденциями динамики по мере перехода от младшего школьного к юношескому возрасту (от 1-го к 11-му классу) являются тенденции повышения творческих способностей учащихся (1-й вариант динамики) – у 36,4% и понижения творческих способностей (3-й вариант динамики) – 39,4%. У значительно меньшего числа учащихся наблюдается стабильное сохранение их высокого уровня (2-й вариант) – 15,2% ($\chi^2 = 27,5$ **). В соотношении выявленных вариантов динамики также проявляется *поляризация тенденций развития творческих способностей*.

В целом динамика показателей творческих способностей по результатам обследования по тесту Г. Роршаха подтверждает выявляемое в других исследованиях снижение творческой активности в подростковом возрасте и обнаруживает возможности её актуализации с высокой интенсивностью в юношеском возрасте. Динамика творческих способностей учащихся отличается от тенденций динамики интеллектуальных способностей. В развитии творческих способностей учащихся обнаружена поляризация тенденций. У одних учащихся – устойчивое сохранение высокого уровня творческих способностей в подростковом возрасте, на фоне этого у других отмечается сильное снижение их уровня, что может быть интерпретировано как отказ от собственной творческой активности. Обнаруженная *поляризация тенденций развития творческих способностей* характеризует наличие *неадаптивных тенденций их развития*, выявляет процессы индивидуализации личности.

Таким образом, варианты динамики интеллектуальных и творческих способностей характеризуют два различных процесса развития личности – адаптации и индивидуализации.

5.2. Лонгитюдное исследование соотношения социально-психологической интеграции и динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся

В исследовании выявлялось соотношение двух аспектов социально-психологической интеграции одаренных учащихся (социометрический статус и персонализация как отраженность в других индивидуальности личности одаренных учащихся) с разными вариантами динамики их интеллектуальных и творческих способностей. Этот этап исследования проводился только в классах с большим количеством одаренных учащихся, – в так называемых «исследовательских» и «экспериментальных» классах начального и среднего звена лицея (названия классов формулировались в соответствии со спецификой программ обучения, а не качественных характеристик выборки учащихся) и в профильных классах старшего звена лицея.

Исследование соотношения социометрического статуса учащихся и динамики их интеллектуальных способностей

При сравнении социометрических статусов учащихся *младшего подросткового возраста* (учащихся 6-х классов) и вариантов динамики их интеллектуальных способностей по мере взросления *от младшего школьного к подростковому возрасту* получены следующие результаты.

Учащиеся *1-го – 3-го наборов*, характеризующиеся более высокими социометрическими статусами («звезды» и «предпочитаемые»), повышают либо устойчиво сохраняют высокий уровень интеллектуального развития, – в пределах диапазона интеллектуальной «сверхнормы», – при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту (вариант динамики IQ «2→3» «3→3»). При этом у учащихся, имеющих более низкий статус «принятых» или «пренебрегаемых», «изолированных», «отвергаемых» фиксируется понижение интеллектуального уровня по мере перехода от младшего школьного к подростковому возрасту (варианты динамики IQ «3→2», «2→1» (табл. 5). Эта тенденция также сохраняется и у учащихся, принятых в лицей в ходе *4-го – 6-го наборов*.

Учащиеся, принятые в лицей в результате *4-го – 6-го наборов*, и характеризующиеся на момент обследования более высокими социометрическими статусами («звезды» и «предпочитаемые») также повышают или устойчиво сохраняют свой высокий уровень интеллектуального развития в пределах значений диапазона интеллектуальной «сверхнормы» (вариант динамики IQ «1→3» «2→3» «3→3»). У учащихся, имеющих более низкий статус «принятых», фиксируется понижение интеллектуального уровня по результатам обследования в период от младшего школьного к подростковому возрасту (варианты динамики IQ «3→2», «2→1»).

Кроме того, у учащихся *4-го – 7-го наборов* выявлены некоторые другие тенденции в соотношении социометрического статуса и динамики интеллектуальных способностей учащихся.

Среди обследованных учеников-подростков *4-го – 6-го наборов* с низкими социометрическими статусами («пренебрегаемые», «изолированные», «отвергаемые») преобладают учащиеся, повышающие или устойчиво сохраняющие высокий уровень интеллектуального развития в пределах диапазона интеллектуальной «сверхнормы» (варианты динамики IQ «3→3», «2→3», «1→3»). Учащиеся с более высокими, но «срединными» социометрическими статусами («предпочитаемые», «принятые») показывают снижение интеллектуального уровня (варианты динамики IQ «3→2», «2→1»).

Таким образом, для учащихся с высоким социометрическим статусом в младшем подростковом возрасте свойственно сохранение очень высокого уровня интеллектуального развития или его увеличение до уровня «сверхнормы» по мере взросления от младшего школьного к подростковому возрасту. В отличие от этого, у учащихся с невысоким или низким социометрическим статусом в младшем подростковом возрасте наблюдается понижение уровня интеллектуального развития по сравнению с результатами обследования в младшем школьном возрасте.

Соотношение социометрического статуса и динамики интеллектуальных способностей у одаренных учащихся изменяется при переходе *из 7-го класса в 8-е классы (к старшему подростковому возрасту)*, в которых начинается профильное обучение. Важным в контексте проводимого исследования является

изменение персонального состава учебных классов, которые становятся новыми группами для всех учащихся. Сопоставление особенностей социометрического статуса одаренных учащихся в 8-х классах и динамики их интеллектуальных способностей выявило следующее.

В старшем подростковом возрасте в новых учебных группах как высокий социометрический статус, так и низкий социометрический статус фиксируется у учащихся с разными вариантами динамики интеллектуальных способностей и в целом эти параметры не являются сопряженными (табл. 7.1). Выявлена тенденция, характерная для учащихся с высоким уровнем интеллектуальных способностей: у них преобладают два контрастных варианта, – высокие социометрические статусы «звезд» и «предпочитаемых», с одной стороны, и низкие социометрические статусы «пренебрегаемых», с другой стороны. Кроме того, выявлена тенденция у учащихся с невысоким уровнем интеллектуальных способностей или снижающих этот уровень: среди них достоверно значимо преобладают учащиеся с благополучными «срединными» статусами «предпочитаемых» и «принятых».

Сопоставление социометрических статусов учащихся в *юношеском возрасте* (старшее учебное звено лица, 11-е классы) и *предшествующей динамики их интеллектуальных способностей* от младшего школьного к юношескому возрасту при проведении обследования детей, поступивших в лицей при 1-м, 2-м и 7-м наборах, не обнаруживает их сопряжения. Однако выявлены значимые взаимосвязи социометрических статусов учащихся юношеского возраста и динамики их интеллектуальных способностей в более короткий и близкий период обучения (при обследовании в 7-х и в 11-х классах). Статусы «предпочитаемых» и «принятых» у учеников старшего звена лица сопряжены с устойчивым высоким уровнем интеллектуальных способностей и их положительной динамикой в процессе перехода от подросткового возраста к юношескому. Статусы «пренебрегаемых» и «изолированных» старшеклассников сопряжены с показателями снижения их интеллектуальных потенциалов.

В юношеском возрасте (при обучении в 11-х классах лица) наиболее часто выявляются «срединные» статусы «предпочитаемых» и «принятых». Причем, эти статусы выявляются как у

учащихся с устойчивым невысоким уровнем интеллектуальных способностей, так и у учащихся с максимальным высоким их уровнем и положительной динамикой при переходе их от подросткового к юношескому возрасту ($\chi^2 = 17,47^{**}$).

Исследование соотношения персонализации учащихся и динамики их творческих способностей

Персонализированность как отраженность индивидуальности каждого учащегося в группе сверстников («своем» классе) изучалась в 3-х, 6-х, 8-х классах 1-го и 2-го наборов. В 3-х классах персонализированных учащихся было совсем немного, что не позволило исследовать соотношение персонализированности и вариантов динамики их способностей. В 6-х классах (младший подростковый возраст) персонализированных учащихся было больше и значительно больше их стало среди учащихся 8-х классов (старший подростковый возраст). Поэтому учащиеся этих возрастных групп и были включены в исследование соотношения персонализации и динамики творческих способностей.

Выявлено сопряжение показателя уровня персонализации одаренных учащихся в младшем подростковом возрасте и динамики их творческих способностей при переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту.

Персонализированные учащиеся в младшем подростковом возрасте значимо чаще ($\phi^* = 1,89^*$), чем неперсонализированные учащиеся, устойчиво сохраняют высокие показатели творческих способностей и показывают их положительную динамику (типы динамики «3→3», «4→4», «3→4», «4→3»). Неперсонализированные учащиеся младшего подросткового возраста значимо чаще ($\phi^* = 1,89^*$) по сравнению с персонализированными учащимися демонстрируют два варианта динамики творческих способностей: положительную динамику перехода к более высоким уровням показателей (типы динамики «1→3», «1→4», «2→3», «2→4»), и отрицательную динамику перехода от самых высоких уровней к более низким (типы динамики «4→2», «3→1», «3→1», «3→2»).

Таким образом, в младшем подростковом возрасте персонализированность учащихся сопряжена с устойчиво высокими показателями творческих способностей.

Результаты анализа соотношения уровня персонализации в подростковом возрасте и последующей динамики их творческих способностей, выявленной при сравнении данных обследовании учащихся в 7-х и 11-х классах представлены ниже.

Для учащихся, получивших опыт персонализации в младшем подростковом возрасте, характерно повышение творческих способностей по мере их взросления от подросткового к юношескому возрасту (типы динамики «2→3», «2→4», «3→4», «1→2»). В то же время у учащихся, не получивших опыта персонализации в младшем подростковом возрасте, значимо чаще наблюдается отсутствие динамики творческих способностей: они сохраняют прежний, высокий или низкий их уровень (типы динамики «1-1», «2-2», «3-3», «4-4»), или снижают его (типы динамики «4→3», «3→2»). Следовательно, для развития творческих способностей одарённых учащихся в юношеском возрасте имеет значение более ранний опыт персонализации в группе сверстников.

Опыт персонализации в старшем подростковом возрасте как показывают результаты исследования, не взаимосвязан с последующей динамикой творческих способностей при переходе от подросткового к юношескому возрасту. У персонализированных учащихся в старшем подростковом возрасте может наблюдаться любой вариант последующей динамики творческих способностей, что, с одной стороны, предполагает наличие других факторов этой динамики (от психофизиологических до личностных, коммуникативных). С другой стороны, этот выявленный в исследовании факт позволяет определить тот возрастной этап, на протяжении которого фиксируется снятие сопряжения персонализированности учащихся и их творческих способностей, что предполагает использование учащимися иных личностных потенциалов для персонализации. У неперсонализированных учащихся в старшем подростковом возрасте выявляется тенденция к понижению уровня творческих способностей или сохранение низкого уровня при переходе от подросткового к юношескому возрасту, что показывает барьеры их дальнейшего развития.

Таким образом, подростковый возраст в целом оказывается значимым для успешной персонализации учащихся в аспекте их социально-психологической интеграции. Младший подростковый возраст можно обозначить как сензитивный период для персонализации, опосредованной индивидуально-творческими потенциалами ученика; особенности личностных новообразований этого возраста значимы для последующего развития творческой индивидуальности в юношеском возрасте. Старший подростковый возраст можно определить как возраст максимально вариативной персонализации, необходимость которой, как индивидуально-личностного новообразования, связана не столько с развитием творческой индивидуальности, сколько с поддержанием развития как такового, ибо отсутствие персонализации у учащихся в этом возрасте сопряжено со стагнацией развития способностей, на фоне их исходного как высокого, так и низкого уровня, или даже его регрессом.

Выводы

1. Исследована дифференциация двух аспектов социально-психологической интеграции одаренных учащихся инновационного лица в учебном классе: социометрический статус в системе межличностных отношений и персонализация как отраженность индивидуальности личности в других учениках класса. При этом исследование первого аспекта социально-психологической интеграции (социометрического статуса как фактора развития одаренных учащихся) вносит определенный вклад в научную дискуссию по этой неоднозначно решаемой в других исследованиях проблеме. Второй аспект исследования социально-психологической интеграции – персонализация одаренных учащихся в учебной группе – исследовался впервые. Определено значение персонализации для развития одаренных учащихся в разные возрастные периоды. Исследование персонализации (по сравнению с социометрическим исследованием), способствовало выявлению более глубоких уровней социально-психологической интеграции одаренных учащихся.

2. По результатам лонгитюдного исследования выявлены доминирующие диапазоны интеллектуального и творческого развития одаренных учащихся в различных возрастных периодах в условиях обучения в инновационном образовательном уч-

реждении (лицее). Определены наиболее характерные варианты динамики интеллектуальных и творческих способностей учащихся. Выявлено соотношение вариантов динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся с особенностями их позиций в межличностных отношениях в классе, а именно: с особенностями их положения в статусной структуре класса и с особенностями их отраженности (персонализированности) в сознании сверстников.

3. Выявленные соотношения вариантов динамики интеллектуальных и творческих способностей одаренных учащихся отражают особенности развития личности в социально-психологическом контексте как преобладание одного из двух процессов: адаптации или индивидуализации личности. Для динамики интеллектуальных способностей у одаренных учащихся характерно стабильное усреднение или сохранение высоких показателей IQ по мере взросления от младшего школьного возраста к младшему подростковому и затем к юношескому возрасту. Эти тенденции рассматриваются как проявления адаптации. Выявлена поляризация тенденций развития творческих способностей учащихся: устойчивое сохранение высокого уровня творческих способностей в подростковом возрасте у одних учащихся на фоне резкого снижения их уровня у других, а также интенсивное повышение творческих способностей в юношеском возрасте после снижения уровня творческих показателей в подростковом возрасте. Эти тенденции рассматриваются как проявления неадаптивных тенденций развития личности. Таким образом, варианты динамики интеллектуальных и творческих способностей представляют два различных процесса развития личности – адаптации и индивидуализации.

4. Выявлены особенности социально-психологической интеграции одаренных учащихся на разных возрастных этапах развития.

Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в младшем подростковом возрасте сопряжена с высокими творческими и интеллектуальными показателями: социометрический статус в системе межличностных отношений одаренных учащихся в учебной группе взаимосвязан с вариантами динамики интеллектуальных способностей; персонализация

одаренных учащихся взаимосвязана с уровнем развития их творческих способностей. В старшем подростковом возрасте в условиях раннего профильного обучения выявлен ряд критических тенденций в развитии одаренных учащихся: усреднение интеллектуальных потенциалов, снижение творческих способностей. В условиях новых учебных групп (профильных классов) появляются негативные феномены сопряжения высокого социометрического статуса со снижением уровня развития интеллектуальных способностей.

Совокупность выявленных тенденций социально-психологической интеграции одаренных учащихся, динамики их интеллектуальных и творческих способностей позволяет определить сензитивный период развития одаренности, – младший подростковый возраст, а также критическую точку развития одаренности, – старший подростковый возраст.

В юношеском возрасте у учащихся старшего звена лица динамика интеллектуальных и творческих способностей не взаимосвязана с их социометрическим статусом в системе межличностных отношений. Для развития творческих способностей одаренных учащихся в этом возрасте имеет значение наличие более раннего опыта персонализации в учебной группе. Повышение уровня творческих способностей у подростков по мере их взросления к юношескому возрасту выявлено у учащихся, получивших опыт персонализации в младшем подростковом возрасте. У учащихся юношеского возраста, не получивших более раннего опыта персонализации, чаще наблюдается отсутствие положительной динамики творческих способностей.

5. Выявленные социально-психологические закономерности развития одаренных учащихся в учебной группе расширяют представление о механизмах и условиях сохранения и развития одаренности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения в инновационных учебных заведениях; в консультативной практике; в обосновании рекомендаций для организации образовательного процесса в группах одаренных учащихся среднего и старшего звена школы как наиболее проблемных в практике психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

Глава 6
СИМВОЛИЧЕСКИЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ
ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Вопросы для обсуждения

1. Проблематичность мифов творчества и мифов жизненного пути как креативных ресурсов личности.
2. Особенности сценарного программирования творчески одаренных учащихся.

Глава 6
СИМВОЛИЧЕСКИЕ И МИФОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ЖИЗНЕННЫХ СЦЕНАРИЕВ
ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ.
ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

6.1. Теоретические основания исследования сценарного программирования жизненного пути творческой личности

Лонгитюдное исследование социально-психологических факторов развития одаренности (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, П.С. Глухов, 2008, 2010, 2012) включало исследование жизненных сценариев одаренных учащихся как детерминант их жизненного пути. Понятия «сценарного программирования», «судьбы» как определенных направляющих факторов в жизни человека, разрабатывались представителями различных направлений: психоаналитического, экзистенциального, гуманистического, бихевиорального, деятельностного (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, П.С. Глухов, 2008).

Жизненный путь одаренного ребенка может быть рассмотрен как детерминированный извне («родительским программированием», «педагогическим программированием») или «изнутри» (вытесненными и подавленными влечениями, через развертывание в практическом опыте жизни различных структур бессознательного психического), или может быть понят как результат самодетерминации, следствие выбора собственного пути. Самоактуализирующиеся люди способны принимать собственные судьбоносные решения, отказаться от социального одобрения ради самостановления, в пользу более рискованного пути (А. Маслоу, 1997). Человек отвечает за то, что он есть, и кем он становится, даже отказываясь от ответственности и выбора, что тоже есть выбор (Ж.-П. Сартр, 2000) и осуществляет «свободу в рамках судьбы» (Р. Мэй, 2001).

Основатель трансактоного анализа Э. Берн определяет понятие «сценария» как постепенно развертывающегося жизненного плана, который формируется в детстве, в основном, под влиянием родителей. Э. Берн не пишет о неизбежной детерминации

жизни родительским сценарием, – ребенок может избрать собственный путь, осуществить самодетерминацию жизни (Э. Берн, 1988). Сценарий зависит от ранних решений и позиций, принятых в детстве (М. Джеймс, Д. Джонгвард, 1993). Р. Гулдинг и М. Гулдинг как компоненты родительского программирования рассматривают родительские предписания и принятые на их основе решения ребенка. Чтобы родительские предписания, директивы «заработали», ребенок должен их принять; он сам выбирает, принять их или отбросить (Р. Гулдинг, М. Гулдинг, 1997).

Воздействия СМИ и массового искусства на формирование стратегии выбора и поведения в целом аналогично воздействию родительских сценариев. СМИ и массовое искусство дают различные предписания, но за человеком остается право выбора. Усвоение этих программ происходит через наблюдение и идентификацию (Р. Харрис, 2002; В.Г. Грязева-Добшинская, 2004).

Нарративная психология рассматривает самодетерминацию жизни человека в культуре: жизнь как создание сюжета художественного произведения. Человек, с точки зрения нарративных концепций, осознавая свой сценарий, осуществляет его деконструкцию и конструирует новый уникальный сценарий, снимающий проблемы его социокультурной интеграции (Дж. Фридман, Дж. Комбс, 2001; М. Уайт, 2010).

Цель изучения жизненных сценариев одаренных детей заключается в нахождении символических и мифологических аспектов развития творческой индивидуальности и творческой деятельности, – тех пластов интрапсихической и интерпсихической реальности, в основе которых лежат символы и мифы.

Соотношение понятий символа и мифа рассматривается в работах А.Ф. Лосева. Символ может обладать «выраженностью» личностного, но может и не обладать; «полное явление символа дано в мифе», при этом миф персонален, обладает «выраженностью» личностного. Согласно определению А.Ф. Лосева, миф есть развернутое магическое имя (А.Ф. Лосев, 1995). Именно этим обусловлена возможность рассмотрения в данной работе жизненного сценария исходя из выбранного испытуемыми любимого сказочного героя, так как *сказочный герой – это и есть развернутое магическое имя*, за ним – целая история.

Подобный подход дает возможность понимания символических и мифологических аспектов жизненных сценариев одаренных детей. Сценарий рассматривается как один из носителей персонального мифа. По Э. Берну, прототипами сценариев современных людей являются греческие мифы, жизненные сценарии персонажей мифов и сказок являются универсальными и могут быть описаны в психологических категориях.

В исследовании в качестве основы интерпретации жизненных сценариев выбран транзактный анализ Э. Берна, и использованы две классификации сценариев: 1. «Преследователь» – «Жертва» – «Спаситель»; 2. «Победитель» – «Не-победитель» – «Проигравший».

6.2. Особенности жизненных сценариев одаренных учащихся. Эмпирическое исследование

В исследовании участвовали 237 учащихся старших классов МОУ лицей №11 г. Челябинска. Диагностика интеллектуальных способностей учащихся осуществлялась с помощью тестов: WISC Д. Векслера; IST Р. Амтхауэра; «ТРИТО» В.Г. Грязевой-Добшинской; УИТ СПЧ Н.А. Батурина, Н.А. Курганского; для диагностики развития творческих способностей учащихся использовался тест Г. Роршаха (В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, П.С. Глухов, 2008, 2010, 2012). Жизненные сценарии учащихся исследовались с помощью «Опросника жизненных сценариев» Р. Бейкера (А. Огнев, 2001). На основании результатов исследования учащиеся были разделены на 2 группы: группу одаренных учащихся (102 человека) и контрольную группу (135 человек). Исследование проходило в несколько этапов.

1 этап исследования. На данном этапе выявлялись особенности сценариев одаренных учащихся. Сравнение распределения по типам сценариев внутри каждой группы показало следующее. В группе одаренных учащихся значимо чаще встречается сценарий «Победителя», по сравнению со сценариями «Непобедителя» и «Жертвы» ($\chi^2 = 30,7$, $p < 0,01$). В контрольной группе подобных различий не наблюдается: характерно равномерное распределение.

В результате сравнения групп между собой было выявлено следующее. В группе одаренных учащихся сценарий «Победителя» встречается значимо чаще по сравнению с контрольной группой, сценарии «Жертвы» и «Проигравшего» в группе одаренных, наоборот, встречается значимо реже, чем в контрольной группе ($\chi^2 = 15,7$, $p < 0,01$).

2 этап исследования. На этом этапе был проведен качественный анализ сказок и героев, называемых испытуемыми при работе со сценарным опросником. *Любимые литературные произведения в группе одаренных учащихся:* 1. «Винни-Пух и все, все, все» (сценарий «Непобедителя»); 2. «Карлсон, который живет на крыше» (сценарий «Непобедителя»); 3. «Война и мир». *Любимые литературные произведения в контрольной группе:* 1.

«Золушка» (сценарий «Жертвы», «Непобедителя»; миф смирения, воздаяния за терпение.); 2. «Властелин колец» (сценарий «Спасителей»; миф пути; символы братства, социальной общности); 3. «Мастер и Маргарита».

Любимый герой одаренных учащихся: Карлсон – демонстрирует сценарий «Непобедителя», осуществляет творческую социализацию через активный поиск новых друзей, приключений. Любимые герои и «сказки-сценарии» в группе одаренных по сравнению с контрольной группой не содержат треугольника «Преследователь»–«Жертва»–«Спаситель». Их сценарии оказываются более неопределенным в отношении наград и расплат, а герои более независимыми от окружения (их не втягивают в «уравнение с тремя известными»).

Любимый герой в контрольной группе: Золушка – демонстрирует сценарий «Жертвы», «Непобедителя». «Жертва» – «вершина» треугольника, именно ее действия закручивают сюжет, притягивая «Преследователя» и «Спасителя».

3 этап исследования. Сценарии, презентуемые «любимыми героями», классифицировались по принципу их гармоничности – дисгармоничности. *Дисгармоничными* назывались «повторяющиеся, зацикленные» сценарии: «после...», «никогда...», «всегда...», «почти...», «почти, тип 2» (Э. Берн, 1988; Я. Стюарт, 1996). Эти сценарии предполагают наличие неизбежной расплаты за удовольствие или невозможность его получения, их герои испытывают напряжение, страх последствий или эмоциональный дискомфорт из-за невозможности достижения желаемого результата. *Гармоничными* в исследовании считались сценарии, следуя которым, герои достигают желаемого результата. К этому типу сценариев относятся: «пока не...», «открытый конец...» (Э. Берн, 1988; Я. Стюарт, 1996); дополнительно включены сценарии: «свобода в рамках судьбы» или «живи по жизни», «все будет, как надо, даже, если будет не так», «рискнем...», «все равно будет по-моему».

Получены значимые результаты, свидетельствующие о преобладании в группе одаренных учащихся гармоничных типов сценариев; в то же время, популярные герои в контрольной группе значимо чаще демонстрируют дисгармоничные сценарии ($\chi^2 = 55,1$, $p < 0,01$).

4 этап исследования. На данном этапе выявлялось соотношение динамики интеллектуальных потенциалов и типов сценариев в группе одарённых учащихся (72 человека) и контрольной группе (48 человек). Обнаружены следующие тенденции. У одаренных учащихся со сценарием «Победителя» значимо чаще наблюдается положительная динамика уровня интеллекта или сохранение высоких интеллектуальных показателей по сравнению с представителями контрольной группы со сценарием «Победителя» ($\chi^2 = 12,7, p < 0,01$).

У одаренных учащихся со сценарием «Жертвы» и «Проигравший» значимо чаще наблюдается положительная динамика уровня интеллекта или сохранение высоких показателей, а у представителей контрольной группы со сценарием «Жертвы» и «Проигравший» – отрицательная динамика или сохранение низких показателей ($\chi^2 = 7,9, p < 0,03$).

В целом, одаренные учащиеся лица, реализующие разные сценарии, делают акцент на максимальном развитии своего интеллектуального потенциала с целью адаптации и интеграции в обществе. Доминирование в группе одаренных учащихся, сохраняющих и развивающих свой интеллектуальный потенциал, сценария «Победителя», дает основание для понимания, что именно этот тип сценария более вероятно обеспечивает успешное интеллектуальное и творческое развитие. То, что в группе одаренных учащихся сценарии оказываются более неопределенным в отношении наград и расплат, более гармоничными (и в целом более «открытыми»), показывает их большую готовность к самостоятельному процессу жизнотворчества.

Глава 7 МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

7.1. Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности в практике инновационного образования (ТРИТО В.Г. Грязевой-Добшинской)

История создания: вызовы практики инновационного образования

Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности (ТРИТО) был разработан в процессе реализации проекта «Одаренные дети: экология творчества» (В.Г. Грязева, 1993, 2000) для федеральной экспериментальной площадки МОУ Лицей №11 г. Челябинска.

Психологическая служба лицея, набирая детей в экспериментальные классы в течение нескольких лет, столкнулась с определенными проблемами. Детей, поступающих в экспериментальные классы начальной школы с результатами 130-140 IQ (по тесту Д. Векслера) было значительно больше, чем мест в организованных классах и у детей наблюдались минимальные количественные различия в результатах (1-3 балла IQ). Кроме того, применение теста креативных способностей Э. Торранса не выявило его адекватности в данной ситуации: результаты теста не давали возможности прогнозировать успешность обучения детей по экспериментальным развивающим программам.

Следовательно, необходимо было разработать методику психодиагностики более чувствительную к качественным различиям психического развития детей с высоким уровнем интеллектуальных и творческих способностей.

Для задач инновационного образования необходим был тест диагностики как дивергентного, так и конвергентного мышления детей 6-7 и 9-10 лет с возможностями диагностики до и после обучения детей по экспериментальным программам в начальной школе. Необходим был тест, выявляющий не только способности, но и некоторые значимые личностные особенности детей,

прежде всего, личностную позицию в ситуациях познавательной деятельности (являющуюся образованием мотивационным, ценностным).

Разработка тестового комплекса выполнена научным консультантом проекта «Одаренные дети: экология творчества» В.Г. Грязевой-Добшинской, апробация и стандартизация осуществлена заведующей кафедрой психологии МОУ Лицей №11 В.А. Глухой.

Методика ТРИТО (базовая версия) состоит из 8 субтестов:

I «Вариативность, широта классификаций»;

II «Логические задачи»;

III «Пространственное мышление. Идентификация кубиков»;

IV «Группы симметрии»;

V «Арифметические задачи»;

VI «Применение правила»;

VII «Дивергентное мышление, вербальное запоминание»;

VIII «Композиционное мышление. Дизайн».

В данной версии ТРИТО представлена часть тех субтестов, которые проходили апробацию (субтесты общих интеллектуально-творческих способностей); помимо этого в разные годы апробированы дополнительные субтесты для диагностики художественных, математических, лингвистических способностей, а также субтесты личностных свойств, значимых для обучения по экспериментальным программам.

Разработаны две параллельные формы теста (А, Б), так как ТРИТО изначально предназначался для фиксации динамики развития интеллектуально-творческих способностей в процессе обучения по экспериментальным программам.

Тест ТРИТО прошел апробацию в специальных классах с интенсивным развивающим обучением (1993 – 1997 г.г.). Методика хорошо зарекомендовала себя при наборе учащихся в экспериментальные классы, в практике психологического консультирования.

Кроме того, в связи с запросами практической работы психологической службой лицея была разработана и успешно применялась (с 1998 года) методика использования ТРИТО при ор-

ганизации занятий с учащимися начальных классов по развитию дивергентного мышления и конвергентного мышления.

Общая характеристика. Теоретические основания и направления практического применения

«Тест ранней интеллектуально-творческой одарённости» (ТРИТО) предназначен для диагностики уровня и качества интеллектуально-творческой одарённости. Цель диагностики – дифференциация детей, обладающих более высоким, чем в среднем, уровнем интеллектуального развития (в диапазоне 120-150 IQ), а также более высоким, чем в среднем, уровнем креативности (именно таким был контингент экспериментальных классов лицея как инновационного образовательного учреждения).

Шкалы для диагностики репродуктивного и творческого мышления построены так, чтобы выявлять качественное своеобразие способностей детей с опережающим интеллектуальным развитием, но они же менее чувствительны к дифференциации способностей, близких к возрастной норме. Шкалы данной методики специально не диагностируют уровень готовности ребёнка к школе, но предполагают, что ребёнок свободно читает (некоторые задания в шкалах с учётом времени нужно прочитать самостоятельно) и считает в пределах двух-трёх десятков.

Теоретическим основанием методики является операциональная концепция развития интеллекта Ж. Пиаже (М. Доналдсон, 1985; Ж. Пиаже, 1969), в частности, дифференциация стадий конкретных и формальных операций. Во всех шкалах, так или иначе, диагностируется уровень операционального мышления – обратимость операций, выявление группировок. Некоторые шкалы – модификация экспериментов Ж. Пиаже (шкалы II «Логические задачи», IV «Группы симметрии»). Существенным в данном тесте является диагностика способностей детей к упорядочению хаоса, выявлению значимых для решения задачи признаков без учёта избыточных условий – «помех», «шумов» (шкалы VI «Применение правила», VIII «Композиционное мышление. Дизайн»).

Другим теоретическим основанием методики является концепция структуры интеллекта Дж. Гилфорда (Дж. Гилфорд, 1967, 1971), в частности, его представления о дивергентном и конкретном мышлении. Некоторые шкалы – адаптация заданий Дж. Гилфорда из его тестов структуры интеллекта (шкалы I «Вариативность, широта классификаций», III «Пространственное мышление. Идентификация кубиков», VI «Применение правила» и VIII «Композиционное мышление. Дизайн»). С ориентацией на диагностику дивергентного мышления построена шкала V «Арифметические задачи», что отличает её от соответствующих шкал в тестах Д. Векслера и Р. Амтхауэра.

Необходимо отметить, что вербальные шкалы (I «Вариативность, широта классификаций» и VII «Дивергентное мышление, вербальное запоминание») ориентированы не только на определение словарного запаса ребёнка, но и на определение чувствительности к семантике слова и на проявление ранних познавательных устремлений в гуманитарной сфере.

Все шкалы построены как различные варианты игр, что было специальной авторской задачей. Игровой, занимательный характер заданий необходим для того, чтобы включить ребёнка на всё время интеллектуального тестирования в единое смысловое поле дивергентной продуктивности. Именно эта специфика заданий ТРИТО создает хорошие возможности выявления ментального опыта ребёнка – его интеллектуальных ресурсов в совокупности когнитивных, метакогнитивных и интенциональных психических структур (М.А. Холодная, 1996). И именно эта специфика заданий при использовании ТРИТО в развивающих занятиях дает хорошие возможности развития различных аспектов ментального опыта ребёнка..

В базовый вариант теста включены шкалы, отобранные из большего числа апробированных шкал дивергентного мышления как наиболее валидные для прогноза успешности обучения детей в специальных классах с интенсивным, развивающим обучением (в гимназиях, лицеях).

Апробация и стандартизация шкал ТРИТО проведена В.А. Глуховой в лицее №11 г. Челябинска в 1993-1997 г.г.

Опыт применения ТРИТО в инновационном учебном заведении показал, что учащиеся с высокими баллами по тесту при

поступлении в лицей, успешно его закончили или учатся в старших классах. Также ТРИТО позволяет производить дифференциацию учащихся при поступлении в 5 классы раннего профилированного обучения. Кроме того, разработана методика применения ТРИТО для организации развивающих занятий с учащимися начальных классов.

Краткое описание субтестов ТРИТО

Субтест I. Вариативность и широта классификаций (вербальный вариант)

Диагностирует гибкость мышления и уровень обобщения.

Проведение. Ребенку последовательно предъявляются 8 карточек по 12 слов в каждой, и предлагается объединить их в группы, составив как можно больше разных словесных объединений и предложить самую большую группу предметов (заданное время 10 минут). В инструкции ребенку предлагается поиграть в игру «Кто больше», в которой побеждает тот, кто больше слов объединит в группу; ребенок читает слова, написанные на карточке и пробует объединить в группы слова, в которых находит что-то общее. Фиксируются все варианты ответов. Оценивается количество классов, которые способен организовать ребенок. Величина наибольшего класса показывает широту классификации. Сумма баллов по каждой карточке основана на сумме слов, использованных во всех классификациях.

Субтест II. Логические задачи (модификация задач Ж. Пиаже)

Диагностирует уровень операционального мышления.

Проведение. Перед психологом лежит бланк с условиями 10 задач, которые он читает вслух. Каждая задача воспроизводится психологом не более двух раз. Задание выполняется без учета времени. В инструкции ребенку говорится, что некоторые люди любят всё сравнивать: например, у кого самая большая машина, самый сильный брат, самая красивая сестра? И про это учёный Жан Пьер придумал необычные забавные задачи. При оценке ответов учитывается сложность задачи и возможное количество вариантов решений.

Примеры задач

1. Инна быстрее, чем Ира. Инна медленнее, чем Катя. Кто быстрее всех?

2. Кошка трусливее, чем Мышка. Кошка смелее, чем Собака. Кто смелее всех?

Субтест III. Пространственное мышление.

Идентификация кубиков при визуальном вращении

Диагностирует пространственное мышление; уровень операционального мышления: обратимость операций при действии с предметами в идеальном плане.

Проведение. Психолог предъявляет в заданном порядке карточки с кубиками для идентификации. Максимальное количество карточек 10, контрольное время 5 мин. В инструкции ребенку предлагается поиграть в игру «Секретная почта», в которой животные переписываются друг с другом и оставляют послания в кубиках. Ребенку нужно угадать, в каком кубике есть послание по подсказке – кубику-образцу. Подчеркивается, что на карточке много похожих кубиков, но только один кубик важен, нужно найти такой же кубик, какой нарисован на образце. При оценке результатов учитывается время правильного выполнения и сложность заданий.

Субтест IV. Группы симметрии

Диагностирует уровень операционального мышления: способность к выделению группировок, к экстраполяции и упорядочиванию хаоса (на результаты оказывают влияние навыки устного счета, степень концентрированности внимания).

Проведение. Ребенку предлагается сосчитать объекты, нарисованные на карточках, часть из которых видима, а часть невидима. При этом считать нужно, исходя из закономерности расположения видимых объектов. В субтесте 12 заданий разной сложности: 4 серии по 3 карточки в серии. Контрольное время 6 минут. В инструкции ребенку предлагается поиграть в игру «Цветочный город», в котором живут Незнайка и его друзья. Незнайка и Карандаш решили проверить, такой ли догадливый Знайка, как он о себе думает. Карандаш нарисовал красивые задачи, а Незнайка стал их задавать Знайке. Далее ребенку предла-

гается решить задачи, которые придумали Незнайка и Карандаш для Знайки. При оценке результатов учитывается сложность задания и время его выполнения.

Пример задания

I серия (задания 1-3): «Сколько конфет в коробке?»

Субтест V. Арифметические задачи

Диагностирует способность производить арифметические действия в уме (идеальный план мышления), а также способности к пониманию формальной структуры задачи, включающей некий творческий элемент, логичность мышления, гибкость мышления. На результаты оказывает влияние навык счёта, простейших арифметических действий, опыт решения арифметических задач, требующих смекалки.

Проведение. Психолог зачитывает задачу на карточке и оставляет карточку перед ребенком. В инструкции ребенку говорится, что игра «Цветочный город» продолжается. Только теперь предлагается решить «знаменитые» задачки Знайки. Знайка придумал эти задачи и стал их задавать Ромашке, Кнопочке, Незнайке и Карандашу. Это арифметические задачи – задачи с числами, требующими счёта. При оценке ответов по каждой задаче ставятся баллы за каждый правильный вариант. Контрольное время 12 минут.

Примеры арифметических задач

1. Мама дала мальчику 8 руб., попросила его съездить в магазин, купить книги и привезти их домой. Проезд в трамвае стоил три рубля, а одна книга с картинками стоила 1 руб., книга о приключениях – 1 руб., сказки – 2 руб., альбом – 3 руб. Сколько денег мальчик сможет потратить на книги какие книги он сможет купить?

2. Саша занимался в хоккейной секции по вторникам, четвергам и субботам с 10 до 12 часов. В понедельник, 27 мая, Саша решил посчитать, в какую пятницу он может уехать с родителями на дачу, так как тренер сказал, что занятий в июне не будет. Какого числа Саша должен уехать на дачу? Какого числа у него начинаются каникулы?

Субтест VI. Применение правила

Диагностирует уровень операционального мышления, устойчивость внимания при действиях с объектами в уме. Диагностирует способность понимать правила, устанавливать закономерности изменения объектов (в данном случае, закономерности трансформации геометрических фигур). На результат оказывает влияние общий уровень теоретического мышления, а также степень полезависимости – полнезависимости.

Проведение. Ребенку последовательно предъявляются 10 карточек с заданиями. На каждой карточке изображены 2 или 3 ряда изменений геометрических фигур; фигуры изменяются последовательно, в 4 хода. Необходимо определить, в каком ряду фигуры изменяются в соответствии с заданным правилом. В инструкции ребенку предлагается поиграть в игру «Школа зверят». На карточках показано, что учительница Мальвина задает правило рисования фигур, а ученики (двое или трое зверят) его выполняют. Ребенок должен определить, кто нарисовал по правилу, а кто немного ошибся; психолог просит ребенка показать нарушение правила. Время фиксировано: «чистое» время работы по карточкам – 12 минут. Если ребенок не решает 2 задания подряд, выполнение заданий прекращается. Для снятия негативного эмоционального состояния ребенку предлагается задание по карточке с нулевым номером. При оценке результатов учитывается сложность задания и время его выполнения.

Пример задания.

I серия, задания 1-3. Мальвина учит зайчонка и бельчонка: «Найди передвигающиеся фигуры в верхнем (А) и нижнем (В) рядах (у зайчонка и бельчонка)». Определи, в каком ряду фигуры передвигаются по правилу: «С каждым ходом фигуры продвигаются в противоположном направлении». Кто правильно выполнил задание: зайчонок или бельчонок?

Субтест VII. Дивергентное мышление и вербальное запоминание

Диагностирует дивергентное мышление (беглость и гибкость мышления), вербальное запоминание (оперативную память). На результаты оказывает влияние культурная среда, сформированность понятийного, логического мышления, нейро-

динамические факторы, лежащие в основе беглости и гибкости мыслительных процессов. Некоторое влияние оказывает уровень познавательных устремлений ребенка (установка на продуктивное мышление, на максимизацию результата).

Проведение. Ребенку предлагают запомнить слова на карточках (предъявляются 5-6 карточек, на которых от 9 до 24 слов). На запоминание дается от 1 до 2 мин. в зависимости от объема вербального материала. Затем испытуемому предлагается придумывать предложения по определенному правилу. Время выполнения задания не более 12 минут. В инструкции ребенку предлагается поиграть в игру «Банк». В этой игре у каждого игрока столько денег на счете, сколько слов он запомнит на каждой карточке. По правилам банка можно увеличить свой счет: за каждое новое предложение, придуманное из слов на карточке, можно получить выигрыш. Ребенок играет с двумя игроками: Белым Кроликом – удачливым игроком (он много запоминает слов, хорошо придумывает предложения и всегда в выигрыше) и Рыжим Котом – слабым игроком (он запоминает меньше слов и придумывает меньше предложений, поэтому его выигрыши меньше). На обороте карточек есть результаты Белого Кролика и Рыжего Кота. Оценка результатов. 1-ый показатель. Вербальное запоминание: баллы начисляются соответственно количеству впервые использованных слов. 2-ой показатель. Дивергентное мышление: по каждому заданию баллы начисляются в соответствии с общим количеством слов в предложениях.

Примеры заданий.

Задание 1. Игра: «Кто больше придумает предложений». Время заучивания 1 минута; время составления – 1,5 минуты.

собака	кошка	волк
бежит	спит	видит
лес	дорога	цветок

Задание 3. Игра: «Один игрок придумывает предложения, включая в них «и», а другой – включая, «или». Кто больше?». Время заучивания 1 минута, время составления предложений 1,5 минуты.

тюльпан	лилия	помидор	морковь
вырастет	удивит	падает	прячет
девочка	тень	кролик	раньше

Субтест VIII. Композиционное мышление. Дизайн

Диагностирует такие проявления дивергентного мышления, как уровень адаптивной и спонтанной гибкости, беглость мышления, уровень сложности композиционного мышления. На результаты оказывает влияние смысловая установка испытуемого на продуктивное мышление, познавательные и эстетические устремления.

Проведение. Ребенку предлагается 9 элементов, из которых составляются узоры. Узоры рисуются на контурных изображениях домов на стандартном бланке (карандашами) в течение 5 минут. В инструкции ребенку предлагается поучаствовать в подготовке декораций к спектаклю «Волшебный город» и нарисовать как можно больше разных узоров на домах в волшебном городе из заданных фигур. Оценка результатов. I оценка. Беглость: оценивается по количеству вариантов узоров. Дополнительные баллы за уровень сложности: оценивается состав группы симметрии каждого узора. II оценка. Гибкость: изменение группы симметрии, изменение фигуры, изменение цвета. Дополнительные баллы за гибкость: за количество адекватно использованных цветов; за каждую смену типа симметрии, например, переход к круговой, зеркальной и т.п., за каждое незаданное использование фигуры (выход за границу поля, узоры на свободном пространстве).

Стандартизация ТРИТО

Стандартизация методики ТРИТО проведена В.А. Глухой на выборке детей, поступающих во 2-ые экспериментальные классы и заканчивающих 4-ые классы начальной школы МОУ лицея № 11 (г. Челябинска). Выборка стандартизации для возраста 6-7 лет включала детей, поступающих во 2-ые классы в 1994 – 1997 г.г. (596 человек). Выборка стандартизации для возраста 9 – 10 лет включала учащихся, заканчивающих 4-ые классы в 2000 г. (86 человек).

Обе выборки стандартизации являются специфическими: в лицей поступают дети с более высоким уровнем IQ (средний уровень IQ 118 – 125 в разные годы), при этом в выборке боль-

шой разброс результатов (от трети до половины поступивших детей имеют результаты более 130 IQ, но также есть дети с результатами в пределах нормы). Специфичным является и тип обучения в начальной школе: принимаются дети, умеющие читать и считать; им предлагаются интенсивные развивающие программы. Это отражается на динамике тестовых показателей учащихся от первого к третьему году обучения. Методика ТРИТО изначально и предназначалась для дифференциации детей, которые могут осваивать программы интенсивного развивающего обучения, а также для фиксации динамики развития интеллектуально-творческих способностей в процессе обучения по экспериментальным программам. Шкалирование субтестовых оценок ТРИТО осуществлялось посредством определения параметров нормального распределения частот первичных баллов и переходом к 10-балльной шкале стенов.

Результаты проведенной стандартизации показывают, что субтесты отличаются по параметрам нормального распределения. Субтесты, в которых основной компонент заданий связан с конвергентным мышлением (I ШК и VII-I ВЗ) дают распределение, близкое к нормальному, причем разброс первичных баллов уменьшается к 4-м классам (I ШК, VII-I ВЗ, III ПМ). Субтесты, в которых основной компонент связан с дивергентным мышлением, дают большой разброс первичных баллов, особенно у детей, поступающих в лицей (VII-II ДМ, VIII КМ, V АЗ); по этим субтестам при значительном возрастании средних значений к 4-м классам разброс первичных баллов уменьшается не столь значительно. Особую группу составляют субтесты, в которых основным компонентом является логическое мышление (II ЛЗ, IV ГС, VI ПП): по ним в младшей возрастной выборке наблюдаются низкие средние значения и большой разброс первичных баллов; однако в старшей возрастной выборке средние значения возрастают, а разброс первичных баллов уменьшается.

Групповая динамика результатов по субтестам отражает специфику экспериментальных программ обучения и выявляет меру их эффективности.

7.2. Методика исследования личностного стиля и эффектов влияний субъектов в совместной творческой деятельности («Периодическое стимульное пространство» В.Г. Грязевой-Добшинской)

Психологические механизмы группового творчества и творческого лидерства

Понимание механизмов творческого лидерства основано на исследованиях группового творчества. В различных направлениях изучения группового творчества выявлены варианты эффективных форм творческих взаимодействий субъектов. Разработанные методы оптимизации совместного творчества зависят от понимания авторами механизмов группового творческого процесса, – ролевой дифференциации, ролевой универсализации, а также рефлексивных и интуитивно-рефлексивных механизмов группового творчества.

Механизмы ролевой дифференциации в совместной творческой деятельности выявлены в исследованиях под руководством М.Г. Ярошевского и Я.Л. Пономарева.

М.Г. Ярошевский, развивая программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива, включает в ролевой ансамбль исследовательской деятельности роли «эрудита», «генератора» и «критика», которые выражают потребности общества в сохранении, приращении и критике знаний. В исследованиях, проведенных в соответствии с этим подходом, показано, что творческий потенциал группы возрастает, если у каждого члена доминирует одна из ролей, продуктивность научного коллектива тем выше, чем выше «коэффициент ролевой дифференциации» (М.Г. Ярошевский, 1978).

Исследования Я.А. Пономарева, Ч.М. Гаджиева, основанные на понимании центрального психологического механизма группового решения творческой задачи, – преобразование побочного продукта, – предполагают возможность распределения функций между участниками творческого процесса и выявляют ролевую структуру коллектива изобретателей, включающую «активаторов», «генераторов», «резонаторов» и «критиков» идей. Распределение и согласование ролей повышает эффективность группового творчества, при этом фиксируется, что сама ролевая струк-

тура является динамичной и мера структурирования различна на разных этапах творчества (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, 1983).

В исследовании А.В. Растяникова, С.Ю. Степанова, Д.В. Ушакова выявлена ролевая универсализация, когда лидерские функции в интеллектуальной сфере (функция генерирования идей) и в сфере взаимодействия (функция кооперации) распределялись между всеми представителями группы. Ролевая универсализация связывается с активизацией рефлексии участников в ходе рефлексивного практикума (как экспериментально-го воздействия) и повышением компетентности в совместном творчестве (А.В. Растяников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков, 2002). Исследователями было определено, что лидером в совместном творчестве является тот, кто, с одной стороны, открывает членам группы новые возможности самоактуализации, самореализации, связанные с процессом решения творческой задачи, а с другой стороны обеспечивает мобилизацию и обогащение творческого потенциала коллектива в целом. Различные типы лидерства (интеллектуальное, личностное, коммуникативное, кооперативное) включаются в компетентное поведение в совместном творчестве.

На основе исследованных рефлексивных и интуитивно-рефлексивных механизмов группового творчества разработаны многие методы стимулирования эффективной совместной творческой деятельности и модели организации сотворческого проектирования (С.Ю. Степанов, 2006; И.Н. Семенов, 2006; М.И. Найденов, 2006).

Творческое лидерство как специфические персонализирующие влияния субъектов в соавторской деятельности

Обозначим смысловое ядро в наших исследованиях *творческого лидерства* как специфических (персонализирующих) влияний субъекта на других субъектов, включающих актуализацию их индивидуальности (индивидуализацию), отражение и принятие (интеграцию) его индивидуальности и обеспечивающих эффективную совместную творческую деятельность. Это смысловое ядро – исследование *интеграции творческой индивидуальности в группе, опосредованной совместной творческой*

деятельностью. Такое понимание творческого лидерства основано на социально-психологической концепции развития личности А.В. Петровского и концепции персонализации А.В. Петровского и В.А. Петровского (А.В. Петровский, 1984; В.А. Петровский, 1996). Становление личности в группе рассматривается через триаду процессов: «адаптация – индивидуализация – интеграция». *Индивидуализация личности* выступает возможностью осуществить значительный вклад в жизнь группы и, тем самым, понимается как интерперсональный процесс. *Интеграция личности* понимается как ее включенность в групповое целое, которая возможна при условии обретения личностью индивидуального своеобразия, отраженности группой этого индивидуального своеобразия и его принятия.

Исследование индивидуализации и интеграции личности в совместной творческой деятельности возможно в том случае, если продукты отражают личностную специфику их автора. Деятельность должна предоставлять субъекту транслировать через созданный предмет себя, свои особенности, свою индивидуальность другим людям, то есть – быть «авторской» («соавторской»). В развертывании соавторской совместной деятельности происходит взаимодействие процессов преобразования-отражения субъектами как объекта, так и друг друга. Такая соавторская деятельность ближе не к техническому, научному, а к художественному творчеству. Поэтому эксперимент был ориентирован на моделирование совместной и индивидуальной художественно-творческой деятельности.

В качестве единиц анализа в экспериментальном исследовании индивидуализации и интеграции личности были взяты «формы активности субъектов». В рамках концепции персонализации единицей психологического анализа является «взаимная активность индивидов». Личность определяется «как особая форма организации взаимной активности данного индивида и других индивидов, где реальное бытие индивида органически связано с идеальным бытием других индивидов в нем (аспект индивидуальности) и где в то же время индивид идеально представлен в реальном бытии других людей (аспект персонализации)» (В.А. Петровский, 1996).

В качестве единиц анализа совместной творческой деятельности выбраны «формы взаимной активности индивидов» – способы «взаимосодействия», взаимосогласования активности каждого в достижении результата, – которые отражают динамику этой деятельности с точки зрения изменений ее субъектов. Они могут быть сопоставлены с единицами анализа личностной динамики, в качестве которых выступают изменения форм собственной активности субъектов. Эти формы определяются через соотношение двух тенденций активности – «установочной» и «надситуативной», – которые проанализированы А.Г. Асмоловым и В.А. Петровским в контексте динамической парадигмы деятельности (А.Г. Асмолов, 1996; В.А. Петровский, 1996). В нашем исследовании это соотношение тенденций активности субъекта обозначено как «личностный стиль».

Методика «Периодическое стимульное пространство» в исследованиях личностного стиля и эффектов влияний субъектов в совместной творческой деятельности

Основа экспериментальной программы – «метод отраженной субъектности», разработанный В.А. Петровским (В.А. Петровский, 1992). Личностные свойства субъекта (творческого лидера) выявлялись по обусловленным им изменениям индивидуальности других: по специфическим эффектам влияний в совместной творческой деятельности (интериндивидный аспект творческого лидерства), а также за пределами актуального взаимодействия (метаиндивидный аспект творческого лидерства). Для этого сравнивались проявления активности субъектов в индивидуальной творческой деятельности, – затем в совместной творческой деятельности, – и снова в последующей индивидуальной творческой деятельности.

Межиндивидуальные влияния выявлялись по изменениям форм активности субъектов. В совместной деятельности диагностировались формы *взаимной активности* субъектов – способы «взаимосодействия», взаимосогласования активности каждого в достижении результата. В двух замерах индивидуальной деятельности (до и после совместной) определялись формы *собственной активности субъектов* и их изменения по соотношению двух тен-

денций активности – «установочной» и «надситуативной», что было обозначено как «личностный стиль».

Для исследования эффектов влияний субъектов в совместной творческой деятельности и за пределами актуального взаимодействия разработана проективная методика «Периодическое стимульное пространство» (В.Г. Грязева, 1988, 2001).

Особенность данного экспериментального исследования связана с предоставлением каждому человеку возможности «авторских», то есть обусловленных ценностями, смыслами, преобразований объектов, себя самого и других людей и диагностикой тенденций активности субъектов и их изменений. Область психологической диагностики, где возникает подобная постановка вопроса, – это исследование личности проективным методом. Через проекции – особые характеристики продуктов деятельности – идет трансляция и открытие личностно-смысловых особенностей субъектов, их влияние друг на друга, что показано в исследованиях многих исследований (В.Г. Грязева, 1988, 2001).

Проективная методика «Периодическое стимульное пространство» включает 50 слабоструктурированных стимулов (многоцветных картин), подобных картам Г. Роршаха, нетождественных по уровням неопределенности (статистика X^2), сложности (D-статистика), популярности (частотные показатели). Психометрические свойства стимулов определялись до основного эксперимента на выборке стандартизации, аналогичной основной. Были образованы 10 периодов по 5 стимулов каждый так, чтобы в психометрическом аспекте периоды были равноценны (то есть включали равное количество стимулов с различными комбинациями свойств: неопределенность–определенность, сложность–простота, популярность–оригинальность). Это давало возможность проводить с одними и теми же субъектами до пяти экспериментальных серий, включающих индивидуальные замеры до и после групповых взаимодействий, и фиксировать инвариантные и вариативные проявления личности.

Для испытуемых продуцирование образов по картинам-стимулам интерпретировалось как «авторская» или «соавторская» творческая деятельность. В групповых экспериментах давалось задание создать один – «лучший» – образ по каждой кар-

тине в ходе обсуждения (в каждом групповом эксперименте предлагалось по 5 стимулов). В индивидуальных экспериментах – задание отметить «лучший» образ среди остальных по каждому стимулу (в каждом индивидуальном эксперименте интерпретировалось по 5 стимулов). Как в групповых, так и в индивидуальных экспериментах диагностировался сдвиг предпочтений интерпретируемых стимулов – сложных, неопределенных или простых, определенных.

На основе методики выявляются индивидуальные особенности активности личности, соответствующие трём ее измерениям: интраиндивидуальное измерение личности – «личностные стили»; интериндивидуальное измерение личности – «интерэффекты личностного стиля»; метаиндивидуальное измерение личности – «метаэффекты личностного стиля».

Интраиндивидуальное измерение личности: выявляются «надситуативный стиль» – личностный стиль с преобладанием тенденции к надситуативной активности и «установочный стиль» – личностный стиль с преобладанием тенденции к установочной активности.

«Надситуативный стиль активности» диагностировался по следующим проявлениям: при выборе карт-стимулов предпочитают неопределённые, сложные; совокупные показатели сложности, неопределённости, оригинальности по всем образам испытуемого высокие; как «лучшие» образы выбираются наиболее оригинальные, созданные преимущественно по неопределённым и сложным зонам стимулов.

«Установочный стиль активности» личности диагностировался по следующим проявлениям: при выборе карт-стимулов предпочитают простые, определённые; совокупные показатели сложности, неопределённости по всем образам невысокие; как «лучшие» выбираются образы, имеющие высокие индексы популярности, которые чаще даются по определённым и не очень сложным зонам стимулов.

Интериндивидуальное измерение личности: выявляются формы взаимной активности субъектов и «соавторской» деятельности («интерэффекты личностного стиля»); каждый интерэффект – инвариант взаимной активности субъектов в отношении друг друга и в отношении преобразования объекта. Выявлены две

основных формы взаимной активности, в пределах которых создавались конечные – «лучшие» – продукты («интерэффекты личностного стиля»), которые взаимосвязаны с процессами индивидуализации и интеграции личности.

«Эффект восхождения к общему» – порождение встречной продуктивной активности, ориентированной на общий смысл; конечный продукт – результат спонтанного совместного преобразования первоначального продукта одного из партнеров (субъекта-индуктора, или лидера) при создании общего смыслового поля, направляющего процесс преобразования, но не всегда обсуждаемого.

«Эффект согласованного выбора общего» – порождение автономной продуктивной активности с независимой смысловой ориентацией и встречной «оценочной» активности при выдвижении «лучшего» общего продукта; конечный продукт – признанный лучшим продукт одного из партнеров, удовлетворяющий ценностным ориентациям остальных.

Метаиндивидуальное измерение личности: выявляются влияния субъектов за пределами актуального взаимодействия («метаэффекты личностного стиля»); каждый метаэффект – инвариант изменений направленности активности субъектов по преобразованию объекта в индивидуальной, «авторской» деятельности как последствия активности субъектов в совместной, «соавторской» деятельности.

«Эффект резонанса» – усиление тенденции продуктивной активности у реципиента после трансляции её индуктором.

«Эффект репрессии» – уменьшение тенденции продуктивной активности у реципиента после трансляции её индуктором.

«Эффект дублирования» – появление новой тенденции продуктивной активности у реципиента после трансляции её индуктором.

«Эффект отрицания» – исчезновение у реципиента тенденции продуктивной активности, которая транслировалась индуктором.

«Эффект индивидуализации» – усиление тенденции продуктивной активности, которая была у реципиента, но которой не было у индуктора, дающего изменения по другим тенденциям реципиента.

«Эффект деиндивидуализации» – исчезновение у реципиента тенденции продуктивной активности, которая не транслировалась индуктором, дающим изменения по другим тенденциям у реципиента.

«Эффект трансцендирования» – появление тенденции продуктивной активности, которой не было ни у реципиента, ни у индуктора (активность в зонах повышенной сложности, неопределённости и т.д.).

«Эффект нормативизации» – появление или усиление у реципиента тенденции продуктивной активности в зонах повышенной популярности, определённости и т.д.

Для статистической обработки метаэффекты могут быть объединены в 2 группы: «эффекты резонанса – трансцендирования» (включаются эффекты «резонанса, индивидуализации, трансцендирования») и «эффекты репрессии – нормативизации» (включаются эффекты «репрессии, отрицания, дублирования, деиндивидуализации, нормативизации»).

Основные теоретические и прикладные результаты исследования

Экспериментальное исследование выявило условия взаимодействия субъектов в совместной творческой деятельности, при которых индивидуализация и интеграция личности оказываются интенсивными, обеспечивая развитие личности и общности в совместной творческой деятельности.

Проверка *основной гипотезы исследования* об обусловленности индивидуализации и интеграции личности формами взаимной активности субъектов в совместной творческой деятельности проводилась по трем программам, в которых отличались контролируемые условия взаимодействия субъектов в совместной деятельности (гомогенность или гетерогенность групп по профессиональному составу, доверительности отношений). Выборка экспериментального исследования включала студентов-музыкантов и студентов-математиков (114 человек).

Изучение индивидуализации и интеграции личности при варьировании условий взаимодействия субъектов в совместной творческой деятельности дало возможность обнаружить обу-

словленность этих процессов формами взаимной активности субъектов. Особенности форм взаимной активности субъектов обуславливают изменение или сохранение свойственных им форм собственной активности за пределами совместной творческой деятельности, сужение или расширение диапазона специфических проявлений активности в индивидуальной творческой деятельности.

Выявлены взаимосвязи особенностей порождаемой субъектами взаимной активности в процессе совместного творчества и отсроченными эффектами влияний в индивидуальном творчестве. Если в совместной творческой деятельности субъектов порождается встречная продуктивная активность, ориентированная на общий смысл (диагностируется «эффект восхождения к общему»), то процессы личностной индивидуализации и интеграции усиливаются (в последующей индивидуальной творческой деятельности диагностируются «метаэффекты резонанса-трансцендирования»). Если в совместной творческой деятельности субъектов порождается автономная продуктивная активность с независимой смысловой ориентацией (диагностируется «эффект согласованного выбора общего»), то эти процессы блокируются (в последующей индивидуальной творческой деятельности диагностируются «метаэффекты репрессии-нормативизации»).

Полученные результаты позволяют заключить, что формы взаимной активности субъектов в совместной деятельности обуславливают направление и интенсивность индивидуализации личности (как поиск нового и усиление своеобразного) и интеграции личности (как присвоение нового, индивидуально-своеобразного другими). Формы взаимной активности субъектов проявляют их *возможности самоорганизации в совместной деятельности в условиях неопределенности*. При этом собственно творческое лидерство субъекта проявляется как возможность *синхронизации встречной активности* других субъектов на смысловом уровне, как поддержка субъектом действий других на собственной «авторской территории» и превращении ее в «территорию соавторскую». Только при условии реализации способности к такой *синергии взаимодействия* субъект с индивидуальным творческим стилем («надситуативным стилем»)

становится *творческим лидером*, способным актуализировать творческие ресурсы других (способным к специфическим персонализирующим влияниям).

Выявленный характер взаимосвязи направления и интенсивности индивидуализации и интеграции личности и форм взаимной активности субъектов в совместной творческой деятельности сохраняется при любых условиях взаимодействия (в гомогенных или гетерогенных группах по профессиональному составу, доверительности отношений).

Результаты исследования подтверждают предлагаемый в концепции персонализации интерперсональный характер индивидуализации и интеграции личности: понимание *индивидуализации личности* как собственных специфических изменений, связанных с отражением ею других людей, а *интеграции личности* как изменений индивидуальности других, детерминированных ее способностью порождать в них встречную активность (В.Г. Грязева, 1988).

Технология выявления в экспериментальном исследовании развивающих форм взаимной активности субъектов в последующем стала использоваться в тренингах творческих лидеров и креативных команд для формирования у субъектов способностей к творческому лидерству и совместной творческой деятельности. Наиболее эффективна данная модель совместной творческой деятельности для диагностических и обучающих программ руководителей и педагогов инновационных образовательных учреждений и команд топ-менеджеров инновационных предприятий.

7.3. Методика диагностики типа выбора жизненного пути («Типология личностного выбора жизненного пути» В.Г. Грязевой-Добшинской, А.С. Мальцевой)

Выбор творческого жизненного пути понимается в работе как рефлексивная деятельность, направленная на самоорганизацию творческой личности в динамичной социокультурной среде, когда существует множество равновероятных вариантов дальнейшего существования.

В *теоретическую модель выбора творческого жизненного пути личности* включены: психотехника выбора и психотехника реализации выбора творческого жизненного пути в контекстах социальных взаимодействий. Каждая психотехника включает психотехнические действия: специфические для творческого и общие для всех вариантов выбора жизненного пути личности – творческого, реалистического, ценностного, гедонистического (табл. 1).

Компоненты психотехники выбора творческого жизненного пути понимаются как специфические внутренние действия личности, которые обеспечивают сохранение ею уникальных ценностно-смысловых ориентаций и развитие на протяжении жизненного пути. *Компоненты психотехники реализации выбора* – понимаются как специфические внешние действия, способы эффективной реализации творческой личности в различных социальных контекстах.

Выражения «выбор творческого жизненного пути» и «творческий выбор жизненного пути» являются в данной работе синонимичными.

Психотехника выбора творческого жизненного пути личности

В психотехнику выбора творческого жизненного пути включены следующие внутренние психотехнические действия:

1. Рефлексия и поддержка внутренней сложности.

Это – стремление исследовать себя, картина Я. Этот этап связан с «удержанием» сложности внутреннего мира (Ф.Е. Василюк, 1997).

Таблица 1
Теоретическая модель выбора творческого жизненного пути личности

	Психотехника выбора творческого жизненного пути личности	Психотехника реализации выбора творческого жизненного пути личности в контекстах социальных взаимодействий
Специфические компоненты	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексия и поддержка внутренней сложности; - осознание и принятие внешней трудности; 	<ul style="list-style-type: none"> - «креатив» как приоритетный способ социокультурного взаимодействия (контекст типа социокультурного взаимодействия); - предпочтение трудных взаимодействий для реализации социальной инициативы (контекст уровня трудности интеракции)
Общие компоненты	<ul style="list-style-type: none"> - устремление как доминирующий характер активности; - актуализация глубинных ценностей и их сравнение; - конструирование альтернатив; - принятие решения; - жертвование. 	<ul style="list-style-type: none"> - формирование паттерна «ценность-цель»; - противостояние заданной социальной установке в выборе последовательности действий; - предпочтение социальной активности, по сравнению с индивидуальной; - социальный конструктивизм; - эффективность.

Сложность внутреннего мира есть плод особого усилия, особых психотехнических действий, сводящих субъективно разбегающиеся жизненные отношения в единое пространство. Действия по поддержанию сложности мира являются необходимым условием и структурным компонентом акта выбора. К этим действиям можно отнести следующее (Ф.Е. Василюк, 1997):

Разотождествление. Для того чтобы возможным стало внутреннее оперирование жизненным отношением или мотивом, субъект должен разотождествиться с этим отношением, превратив его из поглощающей стихии в предстоящий предмет так,

чтобы можно было назвать его – «это мое», тем самым, актуализировав Я, которое не тождественно «мое».

Совместная презентация. Действие, направленное на организацию одновременной представленности сознанию двух или больше отношений.

Выявление. Действие, направленное на осознание факта пересечения жизненных отношений.

Структурирование. Действие, направленное на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями. Возможно установление логических связей («Если не решу задачу, не пойду играть в футбол»), временных («Сначала поиграю в футбол, а потом решу задачу»), иерархических («Здоровье дороже, чем успех»).

Ф.Е. Василюк описывает тот случай, когда человек уже знает, зачем он существует, в чем смысл его бытия, или, по крайней мере, имеет об этом определенные представления. Однако интерес представляет и тот случай, когда человек находится еще в поиске смысла, цели.

Тогда становится необходимым введение действий, связанных не только с рефлексией, но и с постоянной работой, направленной на поддержку высокого уровня сложности внутреннего мира. Во-первых, это *потребность в самоактуализации*, как стремление найти свое призвание (А. Маслоу, 1997, 1999). Во-вторых, *активный поиск* (а не ожидание инсайта). В концепции Д. Бьюджентала поиск – это инстинктивная способность к внутреннему исследованию, такая же врожденная способность человека, как способность ходить, говорить, без которой вид не выжил бы. Поиск, по его мнению, играет центральную роль для роста, развития в нашей жизни; поиск дает возможности (Д. Бьюдженталь, 2001). В-третьих, *настрой на «встречу»* (Р. Мэй, 2001). Он пишет, что человек может случайно столкнуться с чем-то, что может увлечь его и, следовательно, является его призванием. Но часто человек бывает не готов к этой встрече, и проходит мимо того, что предназначено для него. «Главное, что отличает творческий акт, – то, что он является встречей», отмечает Р. Мэй (Р. Мэй, 2001). В-четвертых, *доверие себе*, своим чувствам, своей интуиции *уверенность в себе*; искренность, *честность перед собой* (В.Г. Грязева, 2000).

2. Осознание и принятие внешней трудности.

В отличие от Ф.Е. Василюка (который говорил о необходимости отвлечения от трудности мира для принятия решений), здесь имеются в виду не «сиюминутные, временные, быстродействующие обстоятельства, связанные с трудностью одной и легкодоступностью другой альтернативы», а способность прогнозировать те события, которые *повлечет за собой выбор* той или иной альтернативы. Однако, простого прогноза мало. Человек должен осознать все трудности, которые возникнут на его пути, если он выберет «свой» путь – путь к своей самости. Все преграды, помехи, которые готовят для него силы «внешних обстоятельств» (Г.С. Альтшуллер, И. Верткин, 1994).

Важным моментом является не только осознание трудности внешнего мира, но и *принятие этой трудности, толерантность* к ней (В.Г. Грязева-Добшинская, 2008; Р. Мэй, 1997, 2001).

Психотехнические действия «рефлексия и поддержка внутренней сложности» и «осознание и принятие внешней трудности» являются специфичными, базовыми, для психотехники творческого выбора жизненного пути; остальные психотехнические действия являются общими для всех вариантов выбора жизненного пути личности.

3. Устремление как доминирующий характер активности.

Подобного этапа в психотехнике ценностного выбора Ф.Е. Василюк не выделяет. Этот этап определяется как стремление исследовать, познавать окружающий мир (узнавать его трудность).

Термин «устремление» вводит В.А. Петровский. Устремленный человек, знает, чего он хочет, располагает определенной схемой действий и, кроме того, действует, а не просто грезит. *Устремление* – это направленность человека на продуцирование таких действий, процесс осуществления которых сам по себе переживается как наслаждение; сама возможность действия превращается в побуждение («могу» превращается в «хочу»). Удовлетворение желания действовать, порождает рост возможностей. В.А. Петровский уточняет, что имеет в виду устремления, направленные на познание, совершенствование в действии, извлечение разнообразных переживаний, в том числе и неизведанных за счет вступления в контакт с миром (В.А. Петровский, 1996).

4. Актуализация глубинных ценностей и их сравнение.

Ф.Е. Василюк подчеркивает, что существует мощная внутренняя тенденция уклоняться от подлинного выбора. Тенденция, которая с удовольствием эксплуатирует и сложность внутреннего мира, и трудность внешнего, нарочито преувеличивая их неподконтрольность и могущество. Поэтому мало очистить сознание от удобных ссылок на внутреннюю неясность и внешние обстоятельства, для осуществления полноценного выбора необходимы еще способность и готовность актуализировать в сознании ценности, переводя обсуждение противостоящих альтернатив из горизонтальной плоскости взвешивания в «вертикальную» плоскость их принципиальной оценки. Актуализация ценностей состоит из двух основных актов – «приглашения» (призыва) ценности и «прислушивания» к ней.

Актуализация глубинных ценностей на этом этапе осуществляется благодаря особому типу рефлексии – рефлексии как процессу самопознания, которая противопоставляется рефлексии как оценке и самоконтролю поведения, описанной А.В. Карповым (А.В. Карпов, 2003, 2004).

Сравнение ценностей как сложный рефлексивный процесс осуществляется личностью как мультисубъектной системой (В.А. Петровский, Т.А. Таран, 2003; В.А. Петровский, 2010).

5. Конструирование альтернатив.

В.Г. Грязева-Добшинская отмечает, что творческая личность не заимствует альтернативы извне, но конструирует и создает их сама. Выбор, так или иначе, всегда идет в направлении неопределенности. А неопределенность неизбежно связана с катастрофичностью, с границей между всем и ничем, между жизнью и смертью (В.Г. Грязева-Добшинская, 2002). Таким образом, ведущими являются не только ценности самоактуализации, но и ценности неопределенности, катастрофичности.

6. Принятие решения.

Даже если в фазе сравнения альтернатив, ценностей возникло очевидное предпочтение одной из них, это автоматически не предпрещает выбор в пользу этой альтернативы. Необходимо специальное внутреннее действие – решение, которое скажет «да» одной из конфликтующих сторон, и «нет» – другой.

Говоря «Да!», человек берет на себя ответственность за решение, скрепляет выбор «печатью своей личности», впечатывает свою личность в выбор, «ставит свою подпись» под этим выбором (М.М. Бахтин, 1994). От силы этой печати во многом зависит, насколько стойко человек будет следовать своему выбору при неизбежных испытаниях на этом пути.

Если в ценностном выборе альтернатива – это нечто, которое неизбежно и моментально реализуется после принятия решения, то в творческом выборе *альтернатива – это путь*. Это некий план действий, направленных на достижение какой-либо цели, достаточно протяженный во времени и требующий приложения больших усилий для реализации. Альтернатива в данном случае есть комплекс целей (промежуточных и конечной), ценностей, препятствий, действий, выборов. Таким образом, альтернатива является развернутой во времени, а цель может быть достигнута лишь поэтапно. Это значительно усложняет процесс принятия решения и увеличивает «жертву».

Именно здесь человек понимает, что после принятия решения обратной дороги уже не будет. И именно здесь он может отказаться от творческого выбора, сославшись на слишком большие, не стоящие того затраты, которые к тому же могут ни к чему не привести.

7. Жертвование.

Жертвование является не столько неизбежным следствием выбора, сколько внутренним актом, с необходимостью входящим в его состав. Чтобы осуществить выбор человек должен отказаться от многих возможностей, привычек, намерений, в пределе – от какой-то жизни, которая была возможна до выбора. *Способность жертвовать на глубинных экзистенциальных уровнях связана с даром свободы и творчества личности, может быть потому, что и свобода, и творчество, и жертва предполагают выход за свои пределы.*

Основным принципом творческого жизненного мира мы предлагаем считать *принцип творческого созидания*, который реализует воля. Причем воля созидания и активности, а не воля-терпение, которая является механизмом сдерживания внутренних аффектов в реалистическом жизненном мире.

Психотехнику творческого выбора может реализовать толь-

ко индивидуальность личности как тип субъекта культуры (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998; В.Г. Грязева-Добшинская, 2000, 2008; А.Г. Асмолов, 2002), так как ее неотъемлемыми ценностями являются свобода выбора, творчество, выход за границы своей культуры и способность совершать вклады в культуру.

Выбор жизненного пути как сущностный, бытийный выбор не поддается прямому эмпирическому наблюдению. Напротив, составляющие выбора (элементы психотехники выбора творческого жизненного пути и психотехники реализации этого выбора в условиях социальных взаимодействий) могут быть эмпирически исследованы.

На основе специфических компонентов психотехники выбора творческого жизненного пути личности был разработан опросник «Типологии личностного выбора жизненного пути» («ТЛВ») с целью диагностики установок на различные типы выбора. С целью операционализации психотехники реализации выбора творческого жизненного пути в условиях социальных взаимодействий была разработана игровая проективная методика «Экзистенциальный лабиринт» («ЭкЛаб»).

Методика диагностики типа личностного выбора жизненного пути

Для проверки гипотезы относительно возможности дифференциации типов выбора жизненного пути по параметрам рефлексии взаимодействия личности с миром в узловых бытийных ситуациях была разработана оригинальная методика диагностики установок на различные типы выбора жизненного пути личности – опросник «Типологии личностного выбора жизненного пути» (А.С. Мальцева, В.Г. Грязева-Добшинская, 2008). Далее в тексте будем кратко называть его «ТЛВ».

Теоретической основой для создания методики послужили: психотехника выбора творческого жизненного пути личности, описанная в параграфе 1.5; концепция жизненного пути творческой личности, предложенная Г.С. Альтшуллером, И.М. Верткиным. Пункты опросника разрабатывались в соответствии с предложенными Г.С. Альтшуллером, И.М. Верткиным пошаговыми действиями творческой личности, которая на раз-

ных этапах жизненного пути («Дебют», «Миттельшпиль», «Эндшпиль», «Постэндшпиль») сталкивается с внешними обстоятельствами. «Сводная партия» включает 88 шагов и основана на предположении, что творческий человек *максимально* стремится к избранной, *внутренне значимой цели*, а «внешние обстоятельства *однозначно ему мешают*», затрудняют достижение этой цели (Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин, 1994). Эти параметры соотносимы со специфическими, базовыми компонентами психотехники выбора творческого жизненного пути: рефлексия и поддержка внутренней сложности, осознание и принятие внешней трудности.

В опросник было включено 84 пункта, из которых 12 содержат варианты ответов, 72 предполагают ответы типа «да»/«нет». При создании опросника «ТЛВ» теоретически закладывались три шкалы: рефлексия и поддержка внутренней сложности («РПВС»), осознание и принятие внешней трудности («ОПВТ»), устремления как доминирующий характер активности («У»). Опросник был предложен 142-м испытуемым в возрасте от 15 до 24 лет. На основе составления матрицы интеркорреляций пунктов опросника выявлялись интеркорреляционные плеяды. В результате этой процедуры были отброшены задания, которые имели большое количество связей с заданиями как своей, так и других групп, так как они оказывали зашумляющий эффект и искажали тем самым суммарные результаты шкал. Задания, имеющие большое количество корреляций с какой-либо одной «чужой шкалой» и не имеющие связей со «своей», переводились в состав другой шкалы.

В конечном итоге, было выявлено две интеркорреляционные плеяды, по 20 пунктов в каждой. Пункты, вошедшие в эти плеяды образовали две шкалы опросника, содержание которых соответствовало основным, базовым компонентам психотехники выбора. Поэтому шкалы опросника были названы следующим образом: «РПВС» (рефлексия и поддержка внутренней сложности) и «ОПВТ» (осознание и принятие внешней трудности), описывающие соответственно *сложность* внутреннего и *трудность* внешнего миров.

В шкалы опросника входят пункты со следующим содержанием.

Шкала «РПВС» включает две группы вопросов. *Первая состоит* из десяти пунктов и отражает личностный выбор жизненного пути: выбор традиционного или уникального жизненного пути; выбор спонтанной, непрагматической или продуманной, прагматической стратегии целеполагания; выбор эмоциональной или рациональной стратегии принятия решений в направлении неопределенности или заданности, известности. Соответственно, приведем некоторые примеры пунктов опросника: «по-моему, лучше быть белой вороной, чем таким, как все» (прямой); «я всегда стараюсь спланировать свои действия» (обратный); «случайность может изменить уже обдуманное решение» (прямой). *Вторая группа вопросов шкалы «РПВС» состоит* из десяти пунктов и отражает особенности выбора экзистенциальных ценностей: познание, труд, жизнь, игра и т.п. Приведем некоторые примеры пунктов опросника: «свободное время, по моему мнению, предназначено для более глубокого изучения интересующих меня проблем» (прямой); «для меня важнее престижность выбранной профессии, чем возможность раскрыть себя» (обратный); «я часто задумываюсь о том, для чего я появился на свет, в чем смысл моего существования» (прямой).

В результате, согласно пунктам опросника, внутренняя сложность личности поддерживается через *выбор* уникального, неопределенного, спонтанного, непрагматичного жизненного пути.

Шкала «ОПВТ» также включает две группы вопросов. *Первая состоит* из десяти пунктов и отражает стратегию реализации выбора жизненного пути: приоритеты при реализации выбора жизненного пути; активность в поиске дополнительной информации (надситуативность); избирательность по отношению к внешним заданиям. Соответственно, приведем некоторые примеры пунктов опросника: «чтобы осуществить то, что задумано и добиться успеха я готов пойти на риск» (прямой); «я легко могу отказаться от некоторых материальных благ, ради того чтобы заняться своей работой» (прямой); «мне интересны история и культура, постоянно стараюсь пополнить свои знания в этой области» (прямой); «я стараюсь критически относиться к любой получаемой информации» (прямой). *Вторая группа вопросов шкалы «ОПВТ» состоит* из десяти пунктов и отражает

особенности стратегии исполнения деятельности: предпочтение самостоятельности или ориентировка на помощь в деятельности; направленность на неопределенный процесс или легкий результат; помехоустойчивость. Соответственно, приведем некоторые примеры пунктов опросника: «я всегда хотел, чтобы у меня был наставник» (прямой); «обычно я выбираю те задания, которые позволяют узнать что-то новое, но требуют много времени на подготовку, а не те, которые смогу выполнить быстро и хорошо, потому что уже знаю» (прямой), «во время работы, меня легко можно отвлечь» (обратный).

В результате, согласно пунктам опросника, внешняя трудность принимается через выбор рискованной, надситуативной, активной, критичной, самостоятельной, направленной на процесс, помехоустойчивой *стратегии реализации* выбора жизненного пути.

Соотношения показателей по шкалам «РПВС» и «ОПВТ» интерпретируются как установки на различные типы выбора жизненного пути личности. А именно:

1. Установка на творческий выбор жизненного пути личности: высокие показатели как по шкале «РПВС», так и по шкале «ОПВТ».

2. Установка на ценностный выбор жизненного пути личности: высокие показатели по шкале «РПВС» и средние или низкие – по шкале «ОПВТ».

3. Установка на реалистический выбор жизненного пути личности: низкие показатели по шкале «РПВС» и высокие – по шкале «ОПВТ».

4. Установка на гедонистический выбор жизненного пути личности: низкие показатели по шкале «РПВС» и низкие или средние – по шкале «ОПВТ».

Данные типы установок были названы в соответствии с типами переживания, выделенными Ф.Е. Василюком.

По данным 142 испытуемых в возрасте от 15 до 24 лет определялись такие психометрические показатели шкал опросника «ТЛВ» как среднее арифметическое – « x » и среднее квадратичное отклонение – « σ » (см. приложение табл. 2.2.1).

Для показателя рефлексии и поддержки внутренней сложности (шкала «РПВС») $x=10,8$, а $\sigma=3,3$; при этом в диапазон значе-

ний $x \pm \sigma$ попадает 62,4% всех значений выборки, а в диапазон $x \pm 2\sigma$ – 97,7% всех значений выборки. Следовательно, распределение показателей шкалы «РПВС» приближается к нормальному.

Для показателя осознание и принятие внешней трудности (шкала «ОПВТ») $x=11,6$, а $\sigma=2,8$; при этом в диапазон значений $x \pm \sigma$ попадает 57,8% всех значений выборки, а в диапазон $x \pm 2\sigma$ – 96,4% всех значений выборки. Следовательно, распределение показателей шкалы «ОПВТ» тоже приближается к нормальному.

По показателям шкал опросника «ТЛВ» – «РПВС» и «ОПВТ» можно определить «тип переживания» (Василюк Ф.Е., 1997) и склонность к осуществлению соответствующего данному типу переживания типу выбора жизненного пути. Иначе это можно назвать *установкой на определенный тип выбора жизненного пути личности*. Таким образом, на основе результатов по опроснику «ТЛВ» определялись *установки на различные типы выбора жизненного пути личности* (см. приложение табл. 2.2.2)

В приложении на рисунке 3 представлена графическая модель определения установок на различные типы выбора жизненного пути личности на основе рассчитанных психометрических показателей шкал опросника «ТЛВ».

Распределение по установкам на различные типы выбора жизненного пути во все выборке исследования, состоящей из 320 человек, приближается к равномерному: $\chi^2 = 4,4$, р.н.з. (см. приложение табл. 2.2.3).

Определение *надежности* опросника «ТЛВ» осуществлялось через его повторное предъявление через год 50-ти испытуемым и установление корреляции между двумя за мерами для каждой шкалы. Были получены следующие результаты. Для шкалы «Рефлексия и поддержка внутренней сложности» коэффициент корреляции между двумя за мерами составил 0,78, при $p \leq 0,01$. Для шкалы «Осознание и принятие внешней трудности» коэффициент корреляции между двумя за мерами составил 0,83, при $p \leq 0,01$.

Валидность методики

Критериальная валидность. В качестве групп испытуемых, предположительно имеющих преимущественно установки на

различные типы выбора жизненного пути (творческий, реалистический, ценностный, гедонистический), были взяты группы учащихся, выбравших различную профессиональную специфику: студенты 1-го курса факультета театра, кино и телевидения Челябинской государственной академии культуры и искусства (32 человека); учащиеся 11-го математического класса МОУ-Лицея № 11 (29 человек). Валидизация методики проведена А.С.Мальцевой (А.С. Мальцева, 2010).

Среди испытуемых с высокими значениями по шкале «РПВС»: рефлексия и поддержка внутренней сложности (с установками на творческий и ценностный типы выбора), значимо больше студентов-актеров: $\phi^*=3,59$, при $p < 0,01$ (см. приложение табл. 2.2.4). Среди испытуемых с высокими значениями по шкале «ОПВТ»: осознание и принятие внешней трудности (с установками на творческий и реалистический типы выбора), значимо больше студентов-актеров: $\phi^*=1,59$, при $p < 0,05$.

На основе показателей по опроснику «ТЛВ» данная выборка была разделена на 4 группы: с установкой на творческий выбор (12 человек), с установкой на реалистический выбор (15 человек), с установкой на ценностный выбор (13 человек), с установкой на гедонистический выбор (18 человек). 3 человека не вошли в данные группы, так как получили средние значения по обеим шкалам опросника «ТЛВ». В этих группах наблюдалось различное количественное соотношение учащихся-математиков и студентов-актеров. В группе испытуемых с установкой на *творческий* выбор оказалось 83% студентов-актеров и 17% учащихся-математиков (см. приложение рис. 4). В группе испытуемых с установкой на *реалистический* выбор – 40% студентов-актеров и 68% учащихся-математиков. В группе испытуемых с установкой на *ценностный* выбор – 69% студентов-актеров и 31% учащихся-математиков. В группе испытуемых с установкой на *гедонистический* выбор – 22% студентов-актеров и 78% учащихся-математиков. В группе студентов-актеров значимо больше испытуемых с установкой на творческий выбор жизненного пути: $\chi^2=5,33^*$, при $p < 0,05$. В группе учащихся-математиков значимо больше испытуемых с установкой на гедонистический выбор жизненного пути: $\chi^2=5,5^*$, при $p < 0,05$.

Выбор профессии можно рассматривать как бытийный выбор: с одной стороны, как выбор в конкретной ситуации, а с другой стороны, как выбор, определяющий последующий жизненный путь человека. Выбор профессии, непосредственно связанной с творческой деятельностью, с большей вероятностью осуществляют люди с высокими показателями по обоим шкалам опросника «ТЛВ». Это подтверждает предположение о том, что высокий уровень рефлексии и поддержки внутренней сложности, а также высокий уровень осознания и принятия внешней трудности свойственны людям с установкой на творческий выбор жизненного пути.

Конструктивная валидность. Конструктивная валидность определялась на основе исследования корреляций и сопряжений показателей шкал опросника «ТЛВ» с показателями самоактуализационного теста («САТ»). А. Маслоу понимает самоактуализацию как непрерывный процесс, когда каждый отдельный выбор продвигает человека к самоактуализации или отдаляет от нее (А. Маслоу, 1982).

На основе исследования корреляций шкал опросника «ТЛВ» с показателями «САТ» были получены следующие результаты. Показатели опросника «ТЛВ» – рефлексия и поддержка внутренней сложности (РПВС) и осознание и принятие внешней трудности (ОПВТ) – имеют статистически значимую прямую корреляционную взаимосвязь с такими показателями «САТ» как «Сг» – «креативность» ($r = 0,71$, $r = 0,64$, при $p < 0,01$) и «Сог» – «познавательная потребность» ($r = 0,62$, $r = 0,52$, при $p < 0,01$). Это означает, что сочетание высоких результатов по шкалам «РПВС» и «ОПВТ» связано с высоким уровнем самоактуализации, творческой и познавательной направленностью, и, следовательно, действительно является показателем наличия у испытуемого установки на творческий тип выбора жизненного пути.

7.4. Методика исследования стратегий реализации выбора жизненного пути личности («Экзистенциальный лабиринт» В.Г.Грязевой-Добшинской. А.С.Мальцевой)

Психотехника реализации выбора творческого жизненного пути личности в контекстах социальных взаимодействий

В психотехнику реализации выбора творческого жизненного пути включены следующие внешние действия, способы эффективной реализации творческой личности в различных социальных контекстах:

1. «Креатив» как приоритетный способ социокультурного взаимодействия (контекст типа социокультурного взаимодействия).

В контексте социокультурного взаимодействия «креатив» участники являются «творцами», основной целью которых является создание нового, привнесения новых идей, усовершенствование и преобразование чего-либо. Причем эта цель является бесконечной, ненасыщаемой, так как высшей ценностью в деятельности становится творчество. Участники имеют равный статус и не вступают в отношения «цель-средство» по отношению друг к другу.

Важным является стремление человека выбирать или создавать именно такие контексты социального взаимодействия: социальные пространства, «экологические ниши», – в которых возможна интеграция творческой личности, реализация креативного потенциала личности (В.Г. Грязева, 2000; В.А. Петровский, 2002).

Субъекты, выбирающие иные типы жизненного пути (реалистический, ценностный, гедонистический) выбирают и создают другие контексты социокультурного взаимодействия («рынок», «охота», «служение»).

2. *Предпочтение трудных взаимодействий для реализации социальной инициативы* (контекст уровня трудности интеракции).

В данном компоненте психотехники реализации выбора подчеркивается устремленность творческой личности к контекстам социальных взаимодействий, характеризующимся комму-

никативной насыщенностью, содержащим большее количество ресурсов и возможностей. Кроме того, данные контексты являются более неопределенными, следовательно, содержат в себе большее количество возможных вариантов развития (И.Р. Пригожин, 2002; В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, 2002).

Это те контексты взаимодействия, в которых многократно возрастает возможность случайной бытийной «встречи», на которую должна быть настроена творческая личность (Р. Мэй, 2001).

Субъекты, выбирающие иные типы жизненного пути (реалистический, ценностный, гедонистический) выбирают и создают более легкие, определенные контексты, не требующие дополнительных личностных усилий для их осознания и принятия; в которых взаимодействие зачастую регламентировано некими правилами. Выбор в направлении легких контекстов взаимодействия может блокировать «становление самости» человека (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко, 1998).

Предпочтения социокультурных контекстов как вариантов смысловых систем социальных взаимодействий: контекстов различного уровня трудности интеракции, – являются специфическими, базовыми, компонентами психотехники реализации выбора; остальные психотехнические действия являются общими для всех вариантов выбора жизненного пути личности (творческого, реалистического, ценностного, гедонистического).

3. Формирование паттерна «ценность-цель».

Как общий компонент психотехники реализации заключается в выборе, построении личностно значимой цели на основе существующей у человека ценностной иерархии. Паттерн «ценность-цель» может формироваться или путем конструирования уникальных аутентичных вариантов с их последующей интеграцией в социуме (творческой личностью), или путем выбора из предлагаемых в социальной реальности наиболее адекватных для конкретного человека вариантов.

4. Противостояние заданной социальной установке в выборе последовательности действий.

Также как и формирование паттерна «ценность-цель» выбор последовательности действий может осуществляться различными способами. Это или выбор последовательности действий на

основе индивидуально-личностных предпочтений, индивидуально-стилевой специфики личности (В.С. Мерлин, 1996), или следование последовательности действия, предложенной, например, в конкретной референтной группе.

5. Предпочтение социальной активности, по сравнению с индивидуальной.

Спецификой для творческой личности является стремление к индивидуализации и интеграции в социуме; направленность на активный поиск и создание «персональных» и «надперсональных» пространств взаимодействия, где в процессе диалога возможно развитие и интеграция личности и продуктов ее творческой деятельности (В.Г. Грязева, 2000; В.А. Петровский, 2002).

6. Социальный конструктивизм.

Данный элемент социального взаимодействия также является общим для субъектов с разным типом выбора жизненного пути. Он связан со стремлением организовывать совместную деятельность, реализовывать какие-либо проекты, либо с целью самореализации, воплощения интересующей идеи (творческая личность), либо с целью получения какой-либо выгоды.

7. Эффективность.

Как общий элемент психотехники реализации характеризуется через результативное создание чего-либо, значимого для социума, в процессе социального взаимодействия.

Самоорганизация творческой личности как субъекта выбора жизненного пути в контекстах социальных взаимодействий осуществляется посредством специфических компонентов обеих психотехник.

На основе специфических компонентов психотехники выбора творческого жизненного пути личности был разработан опросник «Типологии личностного выбора жизненного пути» («ТЛВ») с целью диагностики установок на различные типы выбора.

С целью операционализации психотехники реализации выбора творческого жизненного пути в условиях социальных взаимодействий была разработана игровая проективная методика «Экзистенциальный лабиринт» («ЭкЛаб»).

*Методика «Экзистенциальный лабиринт»
для исследования стратегий реализации выбора жизненного
пути личности в контекстах социальных взаимодействий*

Оригинальная методика «Экзистенциальный лабиринт» («ЭкЛаб») была разработана с целью изучения особенностей стратегии реализации выбора жизненного пути субъектами в контекстах социальных взаимодействий, дифференцированных по качественным признакам: уровню трудности интеракции, способам социокультурного взаимодействия, – «креатив», «рынок», «служение», «охота» (В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева, 2008).

Стратегия реализации выбора в методике раскрывается через стратегию реализации паттерна «ценность-цель», который субъекты конструируют, выбирают в начале игры.

*Процедура проведения методики
«Экзистенциальный лабиринт»*

Данная методика является моделью реальности и вводит участников в творческий жизненный мир. В процессе игры участники последовательно создают социально-психологическую «карту пути» достижения значимых для них целей.

В игре одновременно участвуют 4 человека, которые на протяжении всей игры взаимодействуют между собой. По правилам игры для создания «карты своего пути» каждый должен взаимодействовать со всеми остальными участниками. Таким образом, в процессе игры реализуется модель социального взаимодействия каждого участника. Благодаря наличию партнеров по игре и ограничений игровыми правилами (время и количество ходов), для каждого участника создается *необходимость осознания и принятия трудности внешнего мира*.

Каждому участнику предлагаются 4 ценности для их дальнейшей реализации в процессе игры, что обеспечивает *необходимость рефлексии и поддержки сложности внутреннего мира* каждому. Эти ценности выявляются для каждого участника индивидуально на основе предварительного ранжирования ими ценностей и расчетов по методике экзистенциального выбора

ценностей личностью как мультисубъектной системой В.А. Петровского, Т.А. Таран (приведена после описания методики «Экзистенциальный лабиринт»).

Исходя из индивидуального набора 4-х ценностей, каждый участник определяет для себя 4 значимые цели, которые он должен достичь в процессе игры – каждый участник *формирует 4 индивидуальных паттерна «ценность-цель»*. Для достижения этих 4-х паттернов «ценность-цель» каждый участник выбирает *индивидуальный набор ролей* из предложенного списка.

Каждый ход включает *выбор одного из контекстов социокультурного взаимодействия* («креатив», «рынок», «служение», «охота») и осуществляется через выбор типа *игрового действия*. Таким образом, совершать ходы и взаимодействовать с партнерами в игре каждый участник может только в соответствии с выбранными ролями и на основе содержания выбираемого ими для каждого хода контекста социокультурного взаимодействия.

Основными *задачами* участников в игре являются: выстраивание взаимодействия с партнером, обеспечивающего реализацию своего паттерна «ценность-цель»; реализация максимального количества этих паттернов, благодаря совершению игровых ходов.

Участникам предлагается единое игровое поле, разделенное на 4 участка, соответственно для каждого игрока. При этом игровое пространство каждого имеет *4 поля*, каждое из которых соответствует одной из 4-х предложенных ценностей, и определенной на ее основе цели, то есть соответствует одному из 4-х паттернов «ценность-цель». Игровые поля, как контексты социального взаимодействия, дифференцированы по уровню трудности реализации в нем соответствующего паттерна «ценность-цель»:

I поле – поле максимальной вероятности реализации паттерна «ценность-цель». В этом поле у участника нет партнеров по игре, то есть, нет ни помощников, ни препятствий. Поэтому с точки зрения наличия/отсутствия внешних препятствий для реализации цели, это поле, в отличие от оставшихся, является наименее трудным для реализации паттерна «ценность-цель». Реализация в этом поле зависит только от самого участника.

II и III поля – поля средней вероятности реализации паттерна «ценность-цель». Каждое из этих полей является общим с одним из других игроков. Совершать действия на этих полях можно только вместе с партнером. Причем цели и ценности партнеров в этих полях могут не совпадать, создавая препятствия в реализации целей. Поэтому с точки зрения наличия/отсутствия внешних препятствий для реализации цели, это поле можно называть трудным.

IV поле – поле максимальной неопределенности в реализации цели. В этом поле одновременно действовать и взаимодействовать должны сразу все 4 участника. Это поле является наиболее трудным для реализации паттерна «ценность-цель».

Поля II, III, IV являются полями партнерского взаимодействия. Игрок может совершать различное количество ходов в каждом поле, вплоть до игнорирования некоторых из них.

Для игры участники выбирают 6 ролей из предложенного списка по следующим признакам: наиболее часто играемые в жизни; редко играемые в жизни; роли, которых испытуемый никогда не играл, но хотел бы сыграть (например, отец, шут, авантюрист, муза, служанка, гений и т.п.).

На пути достижения целей испытуемым для совершения ходов предлагается 4 типа контекстов, дифференцированных по способам социокультурного взаимодействия, которые выражаются в универсальных игровых действиях, закрепленных в культуре:

- «охота» (завоевание, захват чего-либо, ловушка);
- «служение» (подчинение, почитание, работа на Другого);
- «рынок» (обмен, продажа, оценка выгоды);
- «креатив» (создание чего-то нового, усовершенствование и преобразование чего-либо, привнесения новых идей).

Игроки, совершая ходы, могут использовать игровые действия в любой последовательности, но количество ходов каждого типа ограничено.

Основное ограничение игры – время. Каждому участнику на все его действия дается в сумме 10 минут, то есть сама игра длится 40 минут. Игроки совершают действия, ходы строго по очереди: от первого игрока к четвертому.

Базовая математическая модель рефлексивного выбора была предложена В.А. Лефевром (В.А. Лефевр, 2003). Основная идея математической модели рефлексивного выбора заключается в представлении о личности как о сложной мультисубъектной структуре, способной к рефлексии. Функция готовности к выбору «положительной» альтернативы описывается через несколько показателей: реальное давление окружающей среды (a_1), представления субъекта об этом давлении среды (a_2), субъективное желание, стремление к выбору той или иной альтернативы (a_3) и функция «образа себя» ($A_2 = a_3 \rightarrow a_2$). Математическая форма функции готовности к выбору некой альтернативы:

$$A = (a_3 \rightarrow a_2) \rightarrow a_1 \quad (1)$$

С опорой на модель рефлексивного выбора В.А. Лефевра, а также транзактную модель личности Э.Берна, В.А. Петровским разработана мультисубъектная (транзактная) модель рефлексивного выбора (В.А. Петровский, Т.А. Таран, 2003; и др.) и, затем на ее основе, мультисубъектная метаимплицативная модель экзистенциального выбора (В.А. Петровский, 2004), позволяющая описать выбор жизненных ценностей как результат синергии эго-состояний (Взрослый, Родитель, Дитя). Математическая форма этой модели:

$$W = A \rightarrow a_m, \text{ или} \\ W = ((a_3 \rightarrow a_2) \rightarrow a_1) \rightarrow a_k, \quad (2)$$

A – готовность субъекта к выбору некоторой ценности – отражает особенности актуализации и сравнения ценностей множественным Я субъекта при рефлексии субъективного желания, возможностей и давлений среды;

W – мера благополучия (адаптивности) субъекта, совершающего выбор некоторой ценности в разных по уровню поддержки социальных контекстах;

a_3 – «запрос» Взрослого – рефлексия меры актуальной необходимости;

a_2 – ресурс, предоставляемый Родителем – рефлексия меры долженствования;

a_1 – ресурс, предоставляемый Дитя – рефлексия меры хотения;

a_k – ресурс, предоставляемый миром – контекст уровня поддержки выбора социальной средой;

\rightarrow – знак метаимпликации, вычисляемой следующим образом:

$$a \rightarrow b = 1 - a + a * b$$

Метаимпликация ($a \rightarrow b$) интерпретируется В.А. Петровским следующим образом: запрос «а» реализуется посредством ресурса «b»; результат импликации – это мера приемлемости «b» с точки зрения «а». Таким образом, метаимпликация представляет собой математическое выражение соотношения «запросов» и ресурсов. Тогда мультисубъектная модель рефлексивного выбора (функция 1) представляет собой математическое выражение выбора ценностей: актуализации и сравнения ценностей множественным Я субъекта при рефлексии субъективного желания, возможностей и давлений среды. А метаимпликативная модель экзистенциального выбора (функция 2) представляет собой математическое выражение соотношения готовности субъекта к выбору некоторой ценности («запрос» субъекта) с уровнем поддержки этого выбора средой (ресурс, предоставляемый миром), то есть в различных по уровню поддержки контекстах среды.

Процедура методики экзистенциального выбора ценностей личностью как мультисубъектной системой

Субъекту предлагается проранжировать 16 ценностей четыре раза: 1. исходя из их значимости для самого испытуемого (рефлексия «Я»); 2. по степени значимости для внутреннего ребенка (рефлексия Эго-состояния «Дитя»); 3. по степени значимости для внутреннего взрослого (рефлексия Эго-состояния «Взрослый»); 4. по степени значимости для внутреннего родителя (рефлексия Эго-состояния «Родитель»). Перед каждым ранжированием испытуемому предлагается фраза, адресованная от соответствующего эго-состояния.

На основе мультисубъектной модели рефлексивного выбора В.А. Петровского, Т.А. Таран (функция 1) рассчитывается показатель «готовность субъекта к выбору ценности», отражающий

выбор ценностей на основе рефлексии мультисубъектным Я субъективного желания, возможностей и давлений среды. На основе метаимпликативной модели экзистенциального выбора (функция 2) рассчитывается показатель «мера благополучия субъекта, совершающего выбор некоторой ценности в контекстах различных по уровню поддержки этого выбора средой», отражающий соотношение готовности субъекта к выбору некоторой ценности с уровнем поддержки этого выбора средой: контекст с высоким уровнем поддержки – благоприятная среда ($a_m=0,75$), контекст среднего уровня поддержки – индифферентная среда ($a_m = 0,5$) или контекст с низким уровнем поддержки – сопротивляющаяся среда ($a_m = 0,25$). В результате мы получаем информацию о зависимости-независимости благополучия субъекта от уровня поддержки среды (типа социального контекста) в случае выбора некоторой ценности.

Показатели методики

1. Значимость ценностей (сравнение субъектами ценностей, исходя из их индивидуальной значимости);

2. Готовность к выбору ценностей, как соотношение значимости ценностей множественного «Я» субъекта (ранжирование субъектом ценностей, исходя из рефлексии значимости для его внутренних «Ребенка», «Родителя», «Взрослого» – рассчитывается на основе мультисубъектной модели рефлексивного выбора);

3. Легкость актуализации ценностей, как соотношение значимости ценностей и готовности к их выбору;

4. Мету благополучия (адаптивности) субъекта в контексте поддержки социальной среды (зависимость-независимость благополучия субъекта от уровня поддержки средой в случае выбора некоторой ценности – рассчитывается на основе метаимпликативной модели экзистенциального выбора).

Показатели методики «Экзистенциальный лабиринт»

1. *Приоритетный способ социокультурного взаимодействия: предпочитаемый тип игрового действия (контекст типа социокультурного взаимодействия).* Данный показатель связан с последовательностью, приоритетностью использования субъек-

тами различных типов социокультурных взаимодействий: «охота» (завоевание, захват чего-либо, ловушка), «служение» (подчинение, почитание, работа на Другого), «рынок» (обмен, продажа, оценка выгоды), «креатив» (создание чего-то нового, усовершенствование и преобразование чего-либо, привнесения новых идей). Игроки, совершая ходы, могут использовать их в любой последовательности, но количество ходов каждого типа ограничено. Это условие задает для участников необходимость продумывать последовательность действий, то есть стратегию реализации паттернов «ценность-цель»; и дает возможность диагностировать уникальные динамические тенденции в реализации субъектами паттернов «ценность-цель» в социальных контекстах, дифференцированных по способам социокультурного взаимодействия.

Для каждого субъекта определялись предпочитаемые контексты социокультурного взаимодействия: определялось, какие два типа действий («охота», «служение», «рынок», «креатив»), используются чаще в начале игры. Например, для одного испытуемого это будут «Охота» и «Рынок»; для другого – «Рынок» и «Служение», для третьего – «Креатив» и «Охота», и так далее.

2. *Показатели социальной активности.* Отражают предпочтение трудных или легких взаимодействий для реализации социальной инициативы (*контекст уровня трудности интеракции*).

2а. *Социальная инициатива: создание возможности партнерской коммуникации.* Данный показатель связан с предложением-принятием партнерского взаимодействия на полях II и III (поля средней трудности для реализации паттернов «ценность-цель»). Засчитывается в том случае, когда субъект первым совершает ход на полях партнерского взаимодействия (II и III) и ход содержит привлечение к взаимодействию партнера по полю, интеракцию в отношении партнера по полю.

2б. *Социальная инициатива: создание возможности групповой коммуникации.* Данный показатель связан с предложением-принятием партнерского взаимодействия в игровом поле IV. Засчитывается в том случае, когда субъект первым совершает ход на поле партнерского взаимодействия IV (максимально трудное для реализации паттерна «ценность-цель» поле) и ход содержит

привлечение к взаимодействию партнера по полю, интеракцию в отношении партнера по полю.

3. *Противостояние заданной социальной установке в выборе последовательности действий.* Данный показатель связан с последовательностью реализации целей субъектами. А именно, в игре ценности и цели пронумерованы условиями игры – от 1 к 4. Соответственно, 1-я ценность и цель по условиям называются легкими, и их реализация не зависит от взаимодействия с другими участниками; а 4-я ценность и цель называются максимально трудными, и их реализация максимально зависит от взаимодействия с другими участниками.

Таким образом, выделяется 2 типа последовательностей реализации 4-х паттернов «ценность-цель» субъектами: соответствующая заданному в игре возрастанию трудности (от 1 цели к 4); нарушающая заданное в игре возрастание трудности (например, от 3 цели к 2, далее к 1 и к 4-й).

4. *Предпочтение социальной или индивидуальной активности.* Как было сказано выше в описании методики, участникам предлагается единое игровое поле, разделенное на 4 участка, соответственно для каждого игрока. При этом игровое пространство каждого имеет 4 поля, каждое из которых соответствует одной из 4-х предложенных ценностей, и определенной на ее основе цели. *Поля дифференцированы по уровню трудности.* Игрок может совершать различное количество ходов в каждом поле, вплоть до игнорирования некоторых из них. Поля II, III, IV являются полями партнерского взаимодействия, совместной деятельности, они являются более трудными для реализации паттернов «ценность-цель». Поле I – является полем индивидуальной деятельности, оно является наименее трудным для реализации паттерна «ценность-цель».

Соответственно, объем индивидуальной деятельности определяется суммой ходов, совершенных на поле I (AI), а объем совместной деятельности – средним количеством ходов, совершенных на полях II (AII), III (AIII), IV (AIV): $(AII+AIII+AIV)/3$.

В результате, можно выделить 3 типа соотношений объема активности в совместной и индивидуальной деятельности: 1. $AI > (AII+AIII+AIV)/3$ (приоритет индивидуальной деятельности); 2. $AI < (AII+AIII+AIV)/3$ (приоритет совместной деятель-

ности); 3. $AI = (AII + AIII + AIV) / 3$ (отсутствие приоритета совместной или индивидуальной деятельности).

5. *Социальный конструктивизм: предложение совместной продуктивной деятельности (проекта) партнеру в процессе взаимодействия.* Данный показатель засчитывается в том случае, когда субъект предлагает партнерам по взаимодействию совместно реализовать какой-либо проект в игровых полях II, III и IV.

6. *Эффективность взаимодействия.* Данный показатель засчитывается в том случае, когда субъект инициирует и создает что-либо в процессе достижения целей совместно с партнерами по игре или встраивает (вписывает) свой проект в проект, предложенный партнером по игре.

В методике операционализированы все элементы психотехники реализации выбора творческого жизненного пути, как специфические, так и общие компоненты (см. § 1.5). Методика «Экзистенциальный лабиринт» разработана как *система встроенных контекстов* творческого жизненного мира – контекстов, дифференцированных по уровню трудности (трудные, легкие) и по типу социокультурного взаимодействия («рынок», «креатив», «охота», «служение»).

Определение *надежности* методики «ЭкЛаб» осуществлялось путем сравнения двух замеров с временным промежутком в один год. В повторном замере участвовали 20 испытуемых. В связи с тем, что шкалы методики ЭкЛаб являются номинативными (классифицируют субъектов по принципу «А – не-А»), при сравнении двух замеров мы получаем два числа – количество испытуемых сохранивших свойство первого замера, и количество испытуемых, изменивших свойство первого замера. В соответствии с особенностями, полученных данных, и объемом выборки для сопоставления частоты встречаемости сохранивших и изменивших прежнее свойство по каждой шкале методики применялся *Биномиальный критерий т*.

Показатели методики «ЭкЛаб»: 1. Приоритетный способ социокультурного взаимодействия: предпочитаемый тип игрового действия (контекст типа социокультурного взаимодействия); 2. Показатели социальной активности: 2а. Социальная инициатива: создание возможности партнерской коммуникации; 2б. Социальная инициатива: создание возможности групповой

коммуникации; 3. Противостояние заданной социальной установке в выборе последовательности действий; 4. Предпочтение социальной или индивидуальной активности; 5. Социальный конструктивизм: предложение совместной продуктивной деятельности (проекта) партнеру в процессе взаимодействия; 6. Эффективность взаимодействия.

Таким образом, уровень надежности для шести из семи шкал игровой методики «ЭкЛаб» оказался достаточно высоким.

Валидность пунктов методики «ЭкЛаб» определалась на основе сравнения результатов, полученных испытуемыми по методике, и оценками экспертов. В качестве экспертов выступили преподаватели и кураторы студенческих групп, принимавших участие в исследовании (9 экспертов, 30 испытуемых). Экспертам предлагалось оценить каждого испытуемого по предложенным параметрам. Согласованность экспертных оценок по каждому параметру определялась на основе расчета коэффициента α Кронбаха. По разным параметрам значение коэффициента варьировало от 0,65 до 0,79.

Далее осуществлялось сравнение результатов испытуемых и оценок экспертов. Оценки экспертов и результаты испытуемых по методике могли совпадать как в отношении наличия признака «1-1», так и в отношении его отсутствия «0-0». Кроме того, выявлены несовпадения: когда эксперты отмечают наличие признака у испытуемого, но он не выявлен в методике «1-0»; и наоборот, эксперты отмечают отсутствие признака у испытуемого, но он выявлен в методике «0-1». По всем шкалам «ЭкЛаб» получены результаты, статистически значимые на уровне $p < 0,05$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- Абрамова, Ю.Г. Психология среды: истоки и направления / Ю.Г. Абрамова // *Вопросы психологии*, 1995. – № 2. – С. 130–137.
- Абрик, Ж.-К. Креативность групп / Ж.-К. Абрик // *Социальная психология*. – СПб.: Питер, 2007. – С. 207–226.
- Альциуллер, Г. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г. Альциуллер, И. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 480 с.
- Амабайл, Т. Как убить творческую инициативу / Т. Амабайл // *Креативное мышление в бизнесе*. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – С. 9–35.
- Арт-терапия в эпоху постмодерна / под ред. А.И. Копытина. – СПб.: Речь, 2002. – 236 с.
- Аршинов, В.И. Когнитивные основания синергетики / В.И. Аршинов, В.Г. Буданов // *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 67–109.
- Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы психологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 468 с.
- Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М.: Изд. «ИПП», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
- Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. / Отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448 с.
- Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: Изд-во «Прогресс», «Универс», 1996. – 616 с.
- Басин, Е.Я. «Двуликий Янус» (о природе творческой личности) / Е.Я. Басин. – М.: Изд-во «Магистр», 1996. – 172 с.
- Бахтин, М.М. К философии поступка / Работы 20-х годов / М.М. Бахтин. – Киев: «Next», 1994. – 383 с.
- Белова, С.С. Интеллект и адаптация / С.С. Белова, Е.А. Валугева, Д.В. Ушаков // *Журнал прикладной психологии*. – 2006 – № 6–3. – С.49–53.

Бенедикт, Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Р. Бенедикт // *Антология исследования культуры*. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 271–284.

Бердяев, Н.А. Царство Духа и царство Кесаря / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1995. – 383 с.

Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.

Библер, В. На гранях логики культуры / В. Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.

Библер, В. От наукоучения к логике культуры / В. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 402 с.

Богоявленская, Д.Б. Одаренность и проблемы её идентификации / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // *Психологическая наука и образование*. – 2000 – № 4 – С.5–13.

Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 318 с.

Божович, Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармоничной личности / Л.И. Божович // *Психология формирования и развития личности*. – М.: Педагогика, 1981. – С. 284–305.

Брушлинский, А.В. Субъект: Мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Изд. «МПСИ», Воронеж: НПО «Модэк», 2003. – 408 с.

Бурдые, П. Практический смысл / П. Бурдые. – СПб.: Алетейя, 2001. – 562 с.

Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.

Вайнцвайг, П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 188 с.

Василюк, Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. – М.: Смысл, 1997. – С. 214–284.

Воронин, А.Н. Влияние ситуационных переменных и межличностных отношений на проявление интеллекта и креативности / А.Н. Воронин // *Творчество: от биологических основа-*

ний к социальным и культурным феноменам, под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 417-442.

Гадамер, Г. Актуальность прекрасного / Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.

Гадамер, Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.

Глухова, В.А. Анализ социально-психологических исследований межличностных отношений одаренных детей в группе сверстников / В.А. Глухова // Мир науки, культуры, образования: международный журнал. – Горно-Алтайск, 2009. – №6 – С. 281–283.

Глухова, В.А. Социально-психологические концепции развития одаренности. Теоретические аспекты социально-психологических факторов развития творческой одаренности ребенка / В.А. Глухова // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Полиграф-мастер, Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 30–51.

Глухова, В.А. Социально-психологическая интеграция одаренных учащихся в группе и развитие их интеллектуальных и творческих способностей: Автореф. дис... канд. психол. наук / В.А. Глухова. – Саратов, 2010. – 26 с.

Голд, Дж. Психология и география. Основы поведенческой географии / Дж. Голд. – М.: Наука, 1990. – 205 с.

Голицын, Г.А. Факторы межполушарной асимметрии в творческом процессе / Г.А. Голицын, О.Н. Данилова, В. Каменский, В.М. Петров. – Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 150–156.

Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.

Грановская, Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.

Грязева В.Г. Экологическая психология творческой личности. Обучение в контексте развития личности как субъекта культуры. – М.: ЦРСДОД МО РФ, Челябинск: ООО «Полиграф-мастер», 2000. – 306 с.

Грязева В.Г., Петровский В.А. Одаренные дети: экология творчества. – М.: ИПИ РАО, Челябинск: ЧГИИК, 1993. – 40 с.

Грязева, В. Г. Экологическая психология творческой личности / В. Г. Грязева. – М.: ЦРСДОД МО РФ, Челябинск: Полиграф-мастер, 2000. – 304 с.

Грязева, В.Г. Индивидуализация и интеграция личности в совместной творческой деятельности: автореф. дис... канд. псих. наук / В.Г. Грязева. – М.: ИПИ РАО, 1988. – 24 с.

Грязева, В.Г. Методика «Периодическое стимульное пространство» в исследовании эффектов личностных воздействий / В.Г. Грязева // Теоретическая экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2002. – Т.3. – С. 67–88.

Грязева, В.Г. Одаренные дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В. А. Петровский. – Москва: ИПИ РАО, – Челябинск: ЧГИИК, 1993. – 45 с.

Грязева, В.Г. Особенности развития личности одаренных детей / В.Г. Грязева // Психологические особенности развития творческих способностей ребенка. Материалы научно-практической конференции. – Часть 2. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1992. – С. 17–19.

Грязева, В.Г. Учитель и ученик как психологическая реальность. Программа психологического сопровождения образовательного процесса. / В.Г. Грязева, В.А. Глухова. – Челябинск: ЧГИИК, 1998. – 38 с.

Грязева, В.Г. Эффекты межиндивидуальных влияний в совместной деятельности / В.Г. Грязева // Личность и межличностные отношения в коллективе. – Ульяновск: УГПИ, 1988. – С. 50–61.

Грязева-Добшинская В.Г. Толерантность субъектов творческой и инновационной деятельности как социо-культурный капитал инноваций предприятий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2011. – Вып. 15. – С.17 – 24.

Грязева-Добшинская, В.Г. Дифференциация эффектов воздействия произведений искусства в пространстве современной культуры / В.Г. Грязева-Добшинская // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №3. – С. 62–68

Грязева-Добшинская, В.Г. Интеграция методов проекции и психосемантики. К технологии психодиагностики динамической самоорганизации личности и группы / В.Г. Грязева-Добшинская //

Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 99–111.

Грязева-Добшинская, В.Г. Культурно-мифологические основания переживания личностью психологического кризиса как события / В.Г.Грязева-Добшинская, А.В. Щербакова // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 52–67.

Грязева-Добшинская, В.Г. Онтология авторской символической игры. Экзистенциальные основания арт-тренингов на основе игровых структур / В.Г.Грязева-Добшинская // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 170–185.

Грязева-Добшинская, В.Г. Психологическая топология личности. Технология экспериментального исследования личностной динамики в группе: учебное пособие / В.Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 142 с.

Грязева-Добшинская, В.Г. Психология воздействия современного символического киноискусства: автореф. дис.... док. психол. наук / В.Г. Грязева-Добшинская. – М., 2004. – 42 с.

Грязева-Добшинская, В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.

Грязева-Добшинская, В.Г. Творчество и искусство в эволюции субъектов культуры и культурных сообществ / В.Г.Грязева-Добшинская // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Полиграф-мастер, Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 6–28.

Грязева-Добшинская, В.Г. Феномены субъектности в современном искусстве / В.Г. Грязева-Добшинская // Вопросы психологии. – 2006. – №1. – С. 93–104.

Грязева-Добшинская, В.Г. Взаимосвязь динамики интеллектуальных и творческих потенциалов одаренных учащихся со спецификой межличностных отношений в классе / В.Г. Грязева-Добшинская, В.А.Глухова, А.С.Мальцева, П.С.Глухов // Социальная психология творчества – 2008 / Сб. науч. трудов / Отв. ред. В.Г. Грязева-Добшинская, – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – С.29–65.

Грязева-Добшинская, В. Г. Методика диагностики отношения социальных субъектов к творческой личности / В.

Г. Грязева-Добшинская, Н.Ю. Бакунчик, В.А. Глухова, А.С. Мальцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – Вып. 3. С.33–45.

Грязева-Добшинская, В. Г. Социальная психология творчества. Теоретические основы. Эмпирические исследования. Прикладные разработки. Учебное пособие / В. Г. Грязева-Добшинская. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2008. – 234 с.

Грязева-Добшинская, В.Г. Инновационное лидерство: социально-психологическая программа для менеджеров // Социальная психология творчества – 2007: сборник научных трудов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – с. 200-206.

Грязева-Добшинская, В.Г. Методика диагностики отношения социальных субъектов к творческой личности / В.Г. Грязева-Добшинская, Н.Ю. Бакунчик, В.А. Глухова, А.С. Мальцева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – Вып. 3. С.33–45.

Грязева-Добшинская, В.Г. Соотношение социально-психологической интеграции одаренных учащихся в группе и развития их интеллектуальных и творческих способностей / В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова, А.С. Мальцева, П.С. Глухов // Вестник Южно-Уральского государственного университета; Серия «Психология». – Вып. 18 / ГОУ ВПО «ЮУрГУ» – Челябинск, 2012. – С.41-55.

Грязева-Добшинская, В.Г. Тест ранней интеллектуально-творческой одаренности / В.Г. Грязева-Добшинская // Вестник практической психологии образования. – 2005. – №1. – С. 104–109.

Грязева-Добшинская, В.Г. Тест Роршаха в диагностике творческой активности личности / В.Г. Грязева-Добшинская // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. М.: Изд. МГППУ, 2005. – С. 90–91.

Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера земли / Л.Н. Гумилев. – Л.: Гидрометеиздат, 1990. – 526 с.

Дайл, Д.М. Трансформационное лидерство / Д. Дайл, Дж. Каджеми, К. Ковальски // Психология современного лидерства: Американские исследования. – М.: Когито-Центр, 2007. – С. 23–37.

Дайл, Д.М. Трансформирующее действие лидерство / Д. Дайл, Дж. Каджеси, К. Ковальски // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – т.1. – № 2. – С. 96–109.

Дафт, Р.Л. Уроки лидерства / Р.Л.Дафт. – М.: ЭКСМО, 2007. – 478 с.

Де Гиус, А. Живая компания. Рост, научение и долгожительство в деловой среде / А. Де Гиус. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 220 с.

Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез. – М.: Паритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.

Делез, Ж. Логика смысла. – М.: Паритет. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с.

Делез, Ж. Марсель Пруст и знаки. Статьи. – СПб.: Алетейя, 1999. – 190 с.

Делез, Ж. Складка. Лейбниц и барокко. – М.: Логос, 1997. – 264 с.

Дерябо, Д. Экологическая педагогика и психология / Д.Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.

Джеймс, М. Рожденные выигрывать. Транзактный анализ с геитальт-упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонсгард // под. ред. Л.А. Петровской. – М.: Прогресс – Универс. – 334 с.

Джеймс, М. Рожденные выигрывать. Транзакционный анализ с геитальтупражнения: пер. с англ. / М. Джеймс, Д. Джонсгард – М.: «Прогресс», «Прогресс-Универс», 1993. – 336 с.

Дилигенский, Г.Г. «Конец истории» или смена цивилизации? / Г.Г. Дилигенский // Вопросы философии. – 1991. – №3. – С. 29–42

Домс, М. Инновации и влияние меньшинства / М. Домс, С. Московичи // Социальная психология. – СПб.: Питер, 2007. – С. 61 – 99.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М.: Педагогика, 1985. –192 с.

Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.

Дубов, И.Г. Ценности и поведение: анализ взаимосвязи / И.Г. Дубов // Базовые ценности россиян: Социальные установки.

Жизненные стратегии. Символы. Мифы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – С.182 – 202.

Журавлев, А.Л. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований./ А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 248 с.

Зеленский, В.В. Аналитическая психология. Словарь / В.В. Зеленский. – СПб.: Б.С.К., 1996. –324 с.

Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Б.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.

Иванов, А. Хребет России / А. Иванов. – СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2010. – 272 с.: ил.

Йенсен, Р. Общество мечты. Как грядущий сдвиг от информации к воображению преобразит ваш бизнес / Р. Йенсен. – СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. – 264 с.

Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

Ильин, И. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. Ильин. – М.: Интрада, 1998. – 256 с.

Как превратить знания в стоимость: Решения от IBM Institute for Business Value / Составители: Э.Лессер, Л.Пруссак. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. – 248 с.

Камю, А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство: пер. с франц. – М.: Политиздат, 1990 с. – 415 с.

Камю, А. Творчество и свобода. Статьи, эссе. – М.: Радуга, 1990. – 605 с.

Карне, М. Концептуальные модели / М. Карне, Л. Кемп, М. Уильямс // Одаренные дети. – М.: Прогресс, 1991. – С. 205–233.

Карпов, А.В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А.В. Карпов // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – Т.4, № 1. – С. 99–110.

Карпов, А.В. Рефлексивность психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24, № 5. – С. 45–57.

Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алтейя, 2002. – 416 с.

Кобер, П. Сборка скелета / П. Кобер // Эксперт-Урал. – 2004. – № 48. – С. 44–45

Ковалев, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13–23.

Копытин, А.И. Руководство по групповой арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.

Коул, М. Культурно-историческая психология / М. Коул. – М.: Прогресс, 1997. – 432 с.

Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1975. – 415 с.

Лакан, Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе / Ж. Лакан. – М.: Гнозис, 1995. – 182 с.

Ландау, Э. Одарённость требует мужества / Э.Ландау. – М.: ACADEMIA, 2002. – 144 с.

Ларионова, Л.И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологические факторы ее развития [Текст] / Л.И. Ларионова // Сибирский психол. журнал. – 2005. – №21. – С.157–162.

Ларионова, Л.И. Структура интеллектуальной одаренности и система культурно-психологических факторов ее развития / Л.И. Ларионова // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвящённой памяти В.Н. Дружинина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 53–58.

Леви-Стросс, К. Путь – маска. – М.: Республика, 2000. – 399 с.

Леви-Стросс, К. Структурная антропология. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 512 с.

Лейтес, Н. Умственные способности и возраст / Н. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

Лейтц, Г. Психодрама. Теория и практика. Классическая психодрама Я.Л.Морено / Г. Лейтц. – М.: Прогресс, 1994. – 352 с.

Леонтьев, А.Н. Личность. Сознание. Деятельность. / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 92–232.

Леонтьев, А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства // Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2 – С. 232–239.

Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 485 с.

Леонтьев, Д.А. Что такое экзистенциальная психология? / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 40–54.

Лефевр, В.А. Закон саморефлексии: возможное общее объяснение трех возможных психологических феноменов / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – Т.3, № 1. – С. 74–92.

Лефевр, В.А. Кибернетика второго порядка в России и на Западе / В.А. Лефевр // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т.2. – №1. – С. 96–103.

Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл, 1999. – 534 с.

Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алтейя, 1998. – 160 с.

Лосев, А.Ф. Философия. Мифология. Культура / А.Ф. Лосев. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.

Лоуэн, А. Терапия, которая работает с телом. Биоэнергетика / А. Лоуэн. – СПб.: Речь, 1998. – 272 с.

Майданов, А.С. Искусство открытия: Методология и логика научного творчества / А.С. Майданов. – М.: Репро, 1993. – 175 с.

Майданов, А.С. Методология научного творчества / А.С. Майданов. – М.: ЛКИ, 2007. – 512 с

Малинецкий, Г.Г. Синергетика, прогноз и управление риском / Г.Г. Малинецкий, С.П. Курдюмов // Синергетическая парадигма.

Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С.378 – 405.

Мальцева, А.С. Выбор творческого жизненного пути личности в контекстах социальных взаимодействий: автореф. дис.... канд. психол. наук / А.С. Мальцева. – Челябинск, 2011. – 26 с.

Мальцева, А.С. Особенности стратегии реализации личностного выбора в условиях социального взаимодействия / А.С. Мальцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета; Серия «Психология». – 2010. – Вып. 9, № 17. – С. 79-84.

Мальцева, А.С. Тренинг актуализации личностных ресурсов выбора творческого жизненного пути / А.С. Мальцева // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 192–199.

Мамардашвили, М. Психологическая топология пути / М. Мамардашвили. – СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, Журнал «Нева», 1997. – 580 с.

Маркина, Н.В. Одаренность: практика теории и теория практики. Образовательная технология организации времени и пространства развития личности / Н.В. Маркина, И.Ю. Банникова. – Челябинск: Полиграф-мастер, 2004. – 64 с.

Маркина, Н.В. Соотношение ситуативных и надситуативных проявлений активности у одаренных учащихся: автореф. дис.... канд. психол. наук / Н.В. Маркина. М.: ИДОСВ, 2003. – 24 с.

Маркина, Н.В. Социальная креативность: познание, игра, проектирование / Н.В.Маркина // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 19–27.

Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.

Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

Матюшкин, А. М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учеб. пособие / А.М. Матюшкин. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 192 с.

Матюшкин, А.М. Интуиция и творчество / А.М. Матюшкин // Мир психологии. – 1996. – №4. – С. 28–36.

Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 29–33.

Медынский, В.Г. Инновационный менеджмент / В.Г. Медынский. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 295 с.

Менегети, А. Психология лидера / А. Менегети. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002. – 208 с.

Мерлин, В. Психология индивидуальности. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 446 с.

Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86–95.

Морено, Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе: пер. с англ. / Я.Л. Морено – М.: Академический Проект, 2001. – 384 с.

Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: формы, структура, функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2001. – 192 с.

Мэй, Р. Любовь и воля / Р. Мэй. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997. – 384 с.

Мэй, Р. Мужество творить / Р. Мэй – М.: Институт общегуманитарных исследований; Львов: Инициатива, 2001. – 128 с.

Найденов, М.И. От первичной модели группового субъекта творчества – к «побочному продукту» групп-рефлексивной услуги / М.И. Найденов // Психология творчества. – Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С.455–481.

Наливайко, Е.И. Культурные аспекты личностных воздействий научно-фантастических кинофильмов / Е.И. Наливайко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 11. – С.55-65.

Наливайко, Е.И. Психодраматизация «личностного знания» как метод активизации индивидуальных стратегий научного познания / Е.И. Наливайко // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – 2007. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 186–191.

Наливайко, Е.И. Психологическое воздействие научно-фантастических кинофильмов на самопознание индивидуальности личности как ресурс социализации: автореф. дис.... канд. психол. наук / Е.И. Наливайко. – Ярославль, 2009. – 26 с.

Налимов, В.В. Спонтанность сознания / В.В. Налимов. – М.: Прометей, 1989. – 288 с.

Нейсбит, Дж. Высокая технология, глубокая гуманность. Технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит. – М.: АСТ, Транзиткнига, 2005. – 381 с.

Нейсбит, Дж. Мегатренды / Дж. Нейсбит. – М.: АСТ; ЗАО «Ермак», 2003. – 380 с.

Нестик, Т. Культурный, социальный и символический капиталы (Обзорный материал) / Т. Нестик – <http://www.situation.ru> Одарённые дети // Отв. ред. Г.В. Бурменская, В.М. Слуцкий. – М.: Прогресс, 1991. – 382 с.

Панов, В.И. Экопсихологические аспекты детства / В.И. Панов // Мир психологии. – 1997. – №1. – С. 55–68.

Пелипенко, А.А. Культура как система / А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 372 с.

Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. / С.Б. Переслегин. – М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastika, 2005. – 622 с.

Переслегин, С.Б. Когнитивные формы капитала / С.Б. Переслегин. – <http://www.situation.ru>.

Переходов, В.Н. Основы управления инновационной деятельностью / Переходов В.Н. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 222 с.

Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – М.Изд-во МГУ, 1997. – 400 с.

Петрова, Н.П. Творческие решения в бизнесе / Н.П. Петрова. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.

Петровский, А.В. Вопросы истории и теории психологии: избранные труды / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1984. – 272 с.

Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–29.

Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.15–29.

Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – №3. – С.44–53.

Петровский, В.А. "Эго-состояния" и готовность к рефлексивному выбору: Тез. Конференции по практической психологии / В.А. Петровский // Ежегодник Российского психологического общества: Психология и ее приложения. – М., 2002. – Вып. 9.

Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд. ЮРГУ, 1996. – 510 с.

Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1996. – 510 с.

Петровский, В.А. Метаимплицативная модель экзистенциального выбора / В.А. Петровский // Известия самарского научного центра Российской академии наук. – Декабрь 2002. – С. 95–102.

Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Изд. ЮРГУ, 1996. – 510 с.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 680 с.

Пономарев, Л.А. Психология творчества / Л.А. Пономарев. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.

Пономарев, Я.А. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач / Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев // Исследование психологических проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С.279-295.

Пригожин, И. Кость еще не брошена / И. Пригожин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: «Прогресс-Традиция», 2002. – С. 15–21.

Растяников, А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А.В. Растяников, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

Ричардсон, Г. Образование для свободы / Г. Ричардсон. – М.: Изд-во РГГУ, 1997. – 211 с.

Рождественская, Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толин. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.

Розин, М.В. Психология судьбы: программирование или творчество? / М.В. Розин // Вопросы психологии. – 1992. – С. 50-71.

Рубинштейн М. Интеллектуальная организация / М. Рубинштейн, А. Фирстенберг. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 192 с.

Рубцов, В.В. Культурно-исторический тип школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 100-110.

Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 424 с.

Русалов, В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – 278с.

Самуэлс, Э. Юнг и постъюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа / Э. Самуэлс. – М.: ЧеРо, 1997. – 416 с.

Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр. – М.: Республика, 2000. – 640 с.

Сартр, Ж.-П. По поводу «Иванова детства» // Мир и фильмы Андрея Тарковского. – М.: Искусство, 1991. – С.11-21.

Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С.319-344.

Семенов, И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексии в философии и общей психологии творчества Я.А. Пономарева / И.Н. Семенов // Психология творчества. – Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С.438–452.

Семенов, И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, эксперименталитика, практика / И.Н.Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – № 4. – С. 65–73.

Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408 с.

Сидоренко, Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е.В.Сидоренко. – СПб.: Речь, ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.

Симонов, П.В. О двух разновидностях неосознаваемого психического: под- и сверхсознании / П.В. Симонов //Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – С. 149–159.

Смирнов, И.П. Бытие и творчество / И.П. Смирнов. – СПб.: ИРЛИ РАН, Изд. Дом «Corvus», 1996. – 192 с.

Смирновский, А.Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся. // Психологическая наука и образование. – 2002, №3. – С. 46–58.

Смолова, Л.В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой / Л.В. Смолова. – СПб.: Речь, 2008. – 384 с.

Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Социальная психология / под ред. С. Московичи. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с.

Степанов, С.Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках / С.Ю. Степанов // Психология творчества. – Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С.482–511.

Стернберг, Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – №2. – С. 144–160.

Стеценко, А. Социокультурная парадигма в изучении одаренности: недостающие звенья / А. Стеценко // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С.210–234.

Тихомирова, Т.Н. Проблема взаимосвязи факторов социальной среды с развитием творческих способностей / Т.Н.Тихомирова // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам, под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С.531-545.

Тихомиров, О.К. Психология мышления: Учебное пособие./ О.К. Тихомиров – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. –272 с.

Тихомирова, Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т.Н. Тихомирова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.

Тихонравов, Ю.В. Экзистенциальная психология / Ю.В. Тихонравов. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-синтез», 1998. – 238 с.

Томас, Т.Л. Рефлексивное управление в России: теория и военные приложения / Т.Л. Томас // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т.2. – №1. – С. 71–89.

Трик, Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества / Х.Е. Трик // Психология мышления: хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 298–304.

Трофимова, И.Н. Индивидуальные различия: эволюционно-синергетический подход / И.Н. Трофимова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 72–84.

Уайт, Л.А. Энергия и эволюция культуры / Л.А. Уайт // Антология исследований культуры. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 439–464.

Уайтхед, А.Н. Избранные работы по философии: пер. с англ. / А.Н. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 717 с.

Уварина, Е.Ю. Фасилитация в условиях гетерогенности групп / Е.Ю. Уварина // Личность в общении и деятельности. – Ульяновск: Изд-во УГПИ, 1985. – С.91–95

Удовик, С.Л. Глобализация: семиотические подходы / С.Л. Удовик. – М.: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2002. – 462 с.

Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. Ред. А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин. М.: «Академический проект», 2000, С.212–226.

Ушаков, Д.В. Интеллект, элита, культура / Д.В. Ушаков // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам, под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С.582–599.

Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с. (Экспериментальные исследования)

Ушаков, Д.В. Современные исследования творчества / Д.В.Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – № 4. – С. 53–56.

Ушаков, Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д.В.Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 11–28.

Ушаков, Д.В. От одаренного ребенка к творческому взрослому / Д.В. Ушаков // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам, под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 545–563.

Ушаков, Д.В. Творчество как источник общественного прогресса / Д.В. Ушаков // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам, под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 13–21.

Фейерабенд, П. Избранные труды по методологии науки: Пер. с англ. и нем. / П. Фейерабенд. – М.: Прогресс, 1986. – 542 с.

Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э.Финк // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С.357–403.

Фишер, Г. Развитие социальной креативности: пусть все голоса будут услышаны / Г. Фишер // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. – № 4. – С. 57–64.

Флиер, А.Я. Культура / А.Я. Флиер // Культурология. XX в. Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 203–209.

Флоренский, П.А. У водоразделов мысли: сочинения в 2-х т. / П.А. Флоренский. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – Т. 2. – 356 с.

Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р.Флорида. – М.: Классика-XXI, 2005.– 258 с.

Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р.Флорида. – М.: Классика-XXI, 2005.– 258 с.

Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Франц, фон М.-Л. Процесс индивидуации / М.-Л. фон Франц // Человек и его символы. – СПб.: Б.С.К., 1996, – С. 195–297.

Фримен, Дж. Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований / Дж. Фримен // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 29–43.

Фромм, Э. Психоанализ и дзен-буддизм / Э. Фромм // Дзен-буддизм и психоанализ / Э. Фромм, Д. Судзуки, Р. де Мартино. – М., 1997. – С. 97-183. Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М.: Республика, 1993. – 416 с.

Фрумин, И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.

Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – 447 с.

Хакен, Г. Основные понятия синергетики / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: «Прогресс-Традиция», 2000. – С. 28–55.

Харгадон, Э. Управление инновациями / Э. Харгадон. – М. – СПб. – Киев: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. – 304 с.

Хеллер, К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243–264.

Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во ТГУ, М.: Барс, 1996. – 392 с.

Чернавский, Д.С. О методологических аспектах синергетики / Д.С. Чернавский // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 50–66.

Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: «Логос», 1999. – 200 с.

Штайнер, К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. / К. Штайнер. – СПб.: Питер, 2003. – 412 с.

Шумакова, Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 48–64.

Шумакова, Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 334 с.

Щебланова, Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований

и практики / Е.И. Щебланова. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

Щебланова, Е.И. Современные лонгитюдные исследования одаренности / Е.И. Щебланова, И.С. Аверина // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 134–140.

Эко, У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.

Юнг, К.-Г. Архетип и символ / К.-Г. Юнг. – М.: Renaissance, 1991. – 304 с.

Якиманская, И. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 21–41.

Якимович, А.К. Культура XX века / А.К. Якимович // Культурология XX век. Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 209–223.

Яковлева, Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М.: МПСИ, Изд-во «Флинта», 1997. – 224 с.

Ярошевский, М.Г. «Надсознательное» в научном творчестве (к проблеме регуляции исследовательского поиска) / М.Г. Ярошевский // Мир психологии. – 1996. – № 4. – С. 15–28.

Ярошевский, М.Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива / М.Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 40–53.

Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: ПЭР СЭ, 2001. – 248 с.

Ясперс, К. Смысл и назначение истории: пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

Amabile, T.M. The Social Psychology of Creativity / T.M. Amabile. – New York – Berlin – Heidelberg – Tokyo: Springer-Verlag, 1982. – 245 p.

Barron, F. The Disposition towards Originality // Creativity. – N.Y.: Wiley, 1978. – p. 275–277.

Boles, S. A Model of Routine and Creative Problem solving / S. Boles // The Journal of Creative Behavior. – 1990. – V. 24. – N 3. – P. 171–189.

Cattell, R.B. Creativity and Personality / R.B. Cattell, H.J. Butcher // Creativity. – N.Y.: Wiley, 1978. – p. 312–326.

Csikszentmihalyi, M. *Culture, time, and development of talent* / M. Csikszentmihalyi, R. Robinson // *Conceptions of giftedness*. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1986. – P. 264–284

Feldman, D.H. *Giftedness as a develop mentalist sees it* / D.H. Feldman, A.C. Benjamin // *Conception of giftiness*. – Cambridge: Cambridge University Press, –1986. – P.285–305.

Gordon, W. *Synectics. The Development of Creative* / W. Gordon. - N.Y.: Harper and Rive Publishers, 1961. - 180 p.

Gruber, A.E. *The self – consruction of extraordinary* / A.E. Gruber // *Conceptions of giftedness*. – Cambridge: Cambridge University Press. –1986. – P. 247–263.

Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. – N.Y.: McGraw Hill, 1967. – 538 p.

Guilford J.P., Hoepfner R. *Analysis of intelligence*. – N.Y.: McGraw Hill, 1971. – 514 p.

Harre, R. *Personal being: A theory for individual psychology* / R.Harre. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1984. – 299 p.

Hudson, J. *The Quastion of Creativity* // *Creativity*. . – N.Y.: Wiley, 1978. – p.217-234.

Isaksen, S.Y. *Toward a Model for the Facilitation of Creative Problem Solving* // *Journal of Creative Behavios*. – V 17. – N 1. – 1983. – P. 18-31.

Mackinon, D.W. *The Personality Correlates of Creativity: A Study of American Architects* // *Creativity*. – N.Y.: Wiley, 1978. – p. 289-311.

Moffat, J. *Facilitation: A Selected Bibliography* / J. Moffat, W. Shephard // *J. of Creative Behavior*. - 1983. - v.17. - № 1. - P.65 – 70.

Osborn, A. *Applied imagination. Principles and procedure of creative thinking* / A. Osborn. - N.Y.: Scribner. - 1957. – 379 p.

Stein, M.I. *A transactional approach to creativity* // *Scietific creativity: its recognition and development*. (Eds. Taylor C.W., Bar-ron T.I. – N.Y.: Wiley, 1963.

Stein, M.I. *Stimulating Creativity: Croup Procedures* / M.I. Stein. – New York – San Francisco – London: Academic Press, 1975. – V. 2. – 256 p.

Walters, J., Gardner H. *The crystallizing experience: discovering an intellectual gift* / J. Walters, H. Gardner // *Conceptions of*

giftedness. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1986. – P.306–331.

Young, J.Y. *What is Creativity?* / J.Y. Young // *Journal Creative Behavior*. – 1985. – V. 19. – N 2. – P. 77–87.