СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЭТАПЫ ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСТВА И ЕГО РЕФЛЕКСИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Семенов И.Н.

Государственный университет – Высшая школа экономики (Москва)

i_samenov@mail.ru

Отечественная психология способностей и творчества насчитывает более чем вековую историю. Она выдвинула крупных ученых, среди которых выдающуюся роль в развитии психологической науки сыграли концепции способностей В.Н. Дружинина и общей психологии творчества Я.А. Пономарева. Рассмотрим социокультурные этапы эволюции отечественной психологии творчества и специфику ее развития в современный период в инновационном поликультурном образовании.

1. Этапы и логика развития российской психологии творчества. В течение более чем вековой истории российской науки о творчестве психологи вели теоретические, экспериментальные и прикладные исследования различных ее аспектов во взаимодействии со смежными науками (философией, культурологией, акмеологией, персонологией, искусствознанием, литературоведением, педагогикой, физиологией, психиатрией и т.п.) на различных этапах развития отечественной психологии.

На 1-ом этапе в 1890-1900-х гг. эти умозрительные исследования велись отдельными учеными в порядке личной инициативы по защите магистерских диссертаций. Так, И.И. Лапшин характеризовал творческие аспекты памяти, мышления, воображения, интуиции и воли, А.В. Никитенко вел психологический анализ природы гениальности, а А.М. Евлахов – природы творчества, изучая фольклор, мифы и литературные произведения.

На 2-ом этапе в 1900-1910-е гг. исследователи художественного творчества группируются вокруг последователя А.А. Потебни Д.Н. Овсянико-Куликовского (А.Г. Горнфельд, А.М. Евлахов, Б.А. Лезин, П.К. Энгельмейер), уделяя внимание различным формам фольклора (былины, сказания) и созданию литературных произведений.

На 3-ем этапе в 1920-е гг. обострился интерес к одаренности (М.А. Блох, С.О. Грузенберг, И.И. Лапшин), а также к творчеству как отклонению от нормального развития, в связи с чем вокруг П.И. Карпова стали группироваться ученые, изучавшие патологию творчества душевнобольных.

На 4-ом этапе в 1930-е гг. изучаются детское воображение (Л.С. Выготский) и профессиональное творчество (П.М. Якобсон) как раскрытие способностей в труде (С.Л. Рубинштейн), а также развитие специальных способностей (Б.М. Теплов).

На 5-ом послевоенном этапе на рубеже 1940-1950-х гг. психологи обращаются к изучению закономерностей продуктивного восприятия (В.П. Зинченко) и воображения (И.М. Розет), творческого и научного мышления (П.Я. Гальперин, Ю.Б. Гиппенрейтер, Б.М. Кедров, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров).

На 6-ом этапе в 1960-е гг. проблематика психологии творчества дифференцируется на изучение различных видов творческой деятельности – технической (Г.С. Альтшулер, В.А. Моляко), шахматной (В.А. Алаторцев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Пушкин, О.К. Тихомиров), художественной (Б.М. Мейлах, О.И. Никифорова), научной (Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский), педагогической (В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин) и др.

На 7-ом этапе в 1970-е гг. происходит интеграция проблематики творчества на базе методологии системного подхода (Н.Г. Алексеев, В.П. Зинченко, В.П. Кузьмин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин). Центром изучения проблематики психологии творчества становится Всесоюзная Секция «Психология творчества» (председатель Я.А. Пономарев, его заместители Н.Г. Алексеев, В.А. Моляко, И.Н. Семенов, ученый секретарь С.Ю. Степанов) при Обществе психологов СССР (президент Б.Ф. Ломов).

На 8-ом этапе в 1980-е гг. в рамках Секции и ее региональных отделений (в Баку – руководитель Ч-Г. Гаджиев, Вильнюсе – А.В. Советов, Запорожье – М.И. Найденов, Казани – Л.М. Попов, Киеве – В.А. Моляко, Минске – И.М. Розет, Одессе – В.Т. Ополев, Новосибирске – И.С. Ладенко, Риге – Г.Я. Буш, Симферополе – А.Т. Шумилин, Уфе – А.З. Рахимов, Ярославле – Ю.К.

Корнилов) ведутся комплексные исследования способностей, творчества, мышления и рефлексии во взаимодействии с Философским и Педагогическим обществами СССР.

На 9-ом этапе в 1980-1990-е гг. усилиями Секции разрабатываются общепсихологические проблемы дифференциальной, педагогической (Г.А. Берулава, Э.А. Голубева,, В.А. Козленко и др.) и практической (И.И. Ильясов, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.И. Найденов) психологии творчества.

На 10-ом этапе в 1990-2000 гг. в связи с реорганизацией Всесоюзного Общества психологов и принятием национальной программы развития одаренных детей под руководством Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, В.Д. Шадрикова, Д.В. Ушакова акцент делается на проблемах диагностики и развития способностей и одаренности, а под руководством К.А. Абульхановой, А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова – креативности и акмеологичности взрослых специалистов, госслужащих и их рефлексивно-профессиональной культуры.

На 11-ом этапе в начале XXI в. внимание ученых сосредотачивается на прикладной проблематике – разработке психотехнологий для изучения, диагностики и раскрытия интеллекта и способностей, принятия решений и создания инноваций, развития рефлексивно-креативного потенциала и человеческого капитала творческой личности как социокультурного субъекта в различных сферах социальной практики – экономики, политики, предпринимательства, управления, науки, образования. Поскольку глобализация общества требует перехода от «человека экономического» к «человеку творческому», то перспективна разработка образовательных проектов, моделирующих как социокультурные, так и психолого-педагогические аспекты развития способностей, креативности, интуиции как компонентов рефлексивно-творческого потенциала.

2. Взаимодействие научных школ Я.А. Пономарева и И.Н. Семенова в изучении рефлексивно-интуитивных компонентов творческого мышления. Рефлексия и интуиция принадлежат к разряду недостаточно исследованных психических процессов. В МГУ сначала на философском, а затем и на психологическом (с 1966 г.) факультетах сложилась инновационная

традиция теоретического (философско-психологического) и прикладного (психолого-педагогического) изучения интуиции (В.Ф. Асмус, Я.А. Пономарев) и рефлексии (В.В. Давыдов, И.Н. Семенов, А.А. Тюков) на материале формирования как нормативных способов решения типовых задач (А.Р. Лурия, Н.И. Непомнящая), так и рефлексивно-эвристических приемов поиска решения творческих задач (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, И.П. Калошина, И.Н. Семенов), продолженная затем в Институте психологии АН Я.А. Пономаревым.

Необходимо отметить, что взаимодействие философско-методологического и психолого-педагогического подходов в теоретико-прикладном изучении интуиции было положено воздействием фундаментального труда В.Ф. Асмуса (1963, 1968) и перевода книги М. Бунге (1965) на научное творчество Я.А. Пономарева (1958-1976). В этом социокультурном контексте Я.А. Пономарев (1967) принял на себя вызов, брошенный неоклассической философией современной психологии относительно необходимости изучения психологических механизмов интуитивного мышления. Экспериментальным заделом послужили опыты по формированию умственных действий при ориентировке субъекта в условиях задач на «соображение», которые проводились Я.А. Пономаревым, Ю.Б. Гиппенрейтер под руководством П.Я. Гальперина и позднее А.Н. Леонтьева. В дальнейшем, работая уже в ИПАН, Я.А. Пономарев продолжил и обобщил все свои исследования по психологии творчества (1976, 1983).

Логика развития психологии творчества Я.А. Пономарева (1960, 1976, 1983) проявлялась в частности, в том, что результаты его исследований интуитивных и дискурсивных, неосознаваемых и осознаваемых, рефлексивных и логических аспектов творческого мышления интерпретировались соответственно эволюции его научных идей, но при монистическом сохранении существа теории творчества в виде положений об определяющей роли в нем взаимодействия, развития, осознания побочного продукта, трансформации этапов решения творческой задачи в уровни творческого мышления и групповые роли творческого коллектива и т.п.

Так, например, интерпретировалась интуитивно чувствовавшаяся Я.А. Пономаревым (1977) и схватывавшаяся в экспериментах немаловажная роль рефлексии в обеспечении продуктивности творческого мышления, рефлексивность которого специально изучалась И.Н. Семеновым (1973), начинавшим также под руководством П.Я. Гальперина исследование формирования приемов «дисциплинированности» поиска решения задач на сообразительность (что в дальнейшем изучалось учениками как П.Я. Гальперина – В.Л. Даниловой, И.И. Ильясовым, М.Р. Котик, Д.Б. Элькониным, так и И.Н. Семенова – Е.М. Гасселем, В.К. Зарецким, Е.А. Сиротиной, С.Ю. Степановым в русле психолого-педагогической проблематики, а также А.Б. Холмогоровой, В.К. Зарецким и И.Н. Семеновым в патопсихологическом контексте – под руководством Б.В. Зейгарник). Поначалу Я.А. Пономаревым проводилось различение неосознаваемого и осознаваемого и подчеркивалась роль осознания (ведь осознанность – одно из проявлений рефлексии) побочного продукта для успешности творческого мышления. Затем при рассмотрении психологического принципа развития Я.А. Пономарев еще в 1978 г использует понятие рефлексии. Позднее, осмысляя результаты исследований рефлексивной регуляции творческого мышления в научной школе И.Н. Семенова (1983), Я.А. Пономарев (1983, 1990) последовательно использует категорию рефлексии в качестве объяснительного принципа творческого процесса, реинтерпретируя функцию его логического уровня и подчеркивая его рефлексивный характер. В результате дискуссий на секции психологии творчества, Я.А. Пономарев (1990) и И.Н. Семенов (1990) пришли к выводу, что взаимодействие интуиции и рефлексии определяется методологическим принципом онтологической дополнительности.

В связи с этим возникла необходимость в построении концептуальной модели, позволяющей синтезировать достижения современной интуитивистики и рефлексики и на этой теоретико-методологической основе разработать концептуальный синтез, характеризующий их взаимодействие. Отправным пунктом для теоретического описания взаимодействия интуиции и рефлексии в

структуре творческого мышления послужили анализ и сопоставление различных психологических концепций о стадиях творческого процесса. В результате оказалось, что в качестве базовой для последующего синтеза целесообразно выбрать концептуальную модель творческого процесса как разрешения проблемно-конфликтной ситуации (Семенов, Степанов, 1992). Проекция на нее структурно-уровневого представления интуитивного механизма творчества Я.А. Пономарева и типологии видов интуиции М. Бунге позволила построить синтезирующую все три модели концептуальную схему рефлексивно-интуитивного механизма творческого процесса как интуитивно осуществляемого и рефлексивно регулируемого поиска разрешения субъектом проблемно-конфликтной ситуации (Бершацкий, 1993).

Теоретико – экспериментальное изучение этого взаимодействия, проведенное Г.Н. Бершацким на основе концептуального синтеза интуитивистики Я.А. Пономарева и рефлексики И.Н. Семенова, позволило верифицировать положение о дополнительности интуиции и рефлексии в творческом мышлении как взаимодополняющих аспектах его саморегуляции (Бершацкий, Семенов, 2003). Для концептуального синтеза была использована модель творческого процесса как разрешения проблемно-конфликтной ситуации (Семенов, Степанов, 1987). Эта модель была спроецирована на схему интуитивного механизма творчества Я.А. Пономарева, а затем в полученную конструкцию было встроено динамическое отображение типов интуиции по М. Бунге. В результате была получена концептуальная модель рефлексивно-интуитивного механизма творческого процесса как интуитивно осуществляемого и рефлексивно регулируемого поиска разрешения проблемно-конфликтной ситуации.

С этой точки зрения (Бершацкий, Семенов, 2001) творческое разрешение проблемно-конфликтной ситуации представляет собой диалектическое единство рефлексивного процесса осмысления содержаний сознания и интуитивного процесса их означения при поиске решения задачи. Основой интуитивного процесса является факт наличия прямого и побочного продуктов

в деятельности по решению творческой задачи. Психологической сущностью «озарения» (инсайта), рассматриваемого в интуитивном аспекте, является процесс образования и усмотрения значения. Таким образом, интуиция выступает в качестве процесса, ведущего к инсайтному усмотрению обобщающего значения в прямых и побочных продуктах творческой деятельности и их дальнейшему означению. Основным признаком рефлексивного процесса является расщепление сознания в ходе творческого мышления на две составляющие: отображаемые содержания и подразумеваемые смыслы (Семенов, Степанов,1990). Причем, в момент инсайта они неразделимы, ибо субъект ощущает слитность с отображаемой и одновременно преобразуемой действительностью. В посткульминационной фазе этого процесса происходит означение вновь приобретенного и рефлексируемого субъектом целостного смысла.

Обобщая предложенную концептуальную модель (Семенов, Бершацкий, 2002) взаимодействия рефлексии и интуиции важно подчеркнуть, что механизм разрешения проблемно-конфликтной ситуации заключается в одновременном протекании интуитивного процесса означения и рефлексивного процесса осмысления содержаний сознания в проблемно-конфликтной ситуации. Исходя из этой концептуальной модели, нами были разработаны различные психотехнологии по обеспечению развития интуитивных и рефлексивных компонентов творческого мышления. Разработанные нами учебные и консалтинговые программы были успешно апробированы в общешкольном и профессиональном высшем и дополнительном образовании применительно к рефлексивно-организационному обеспечению оптимизации управленческой практики принятия решений в экономической и управленческой сферах социальной практики, в том числе в процессе инновационного образования.

3. Социокультурный контекст изучения и развития творческой индивидуальности в современном образовании. В сложных цивилизационных (экономические, энергетические кризисы, техногенные катастрофы, дефицит ресурсов) и социокультурных условиях противоречиво

развивающегося современного общества весьма актуальным является социально востребованное поликультурное образование. В нем находит свое выражение социальная потребность современного общества подготовить посредством воспитания и обучения нынешнее поколение молодежи к будущей достойной, толерантной и созидающей жизни в реальном многополярном и поликультурном мире.

С позиций развиваемой нами рефлексивной методологии необходимо дифференцировать по крайней мере пять аспектов в содержании понятия поликультурное образование: 1) по своему предмету (т.е. в знаниевом аспекте) – это такое образование, которое синтезирует достижения различных культур, причем как прошлых эпох, так и современной; 2) по своему объекту (т.е. по характеристике контингента учащихся) – оно охватывает учащихся, принадлежащих различным культурам, этносам, конфессиям, регионам и т.п.; 3) по своим методам (т.е. в технологическом аспекте) – оно интегрирует способы обучения и воспитания из различных культур, причем как исторических, так и, особенно, современных; 4) по своей направленности (т.е. в прагматическом аспекте) – оно ориентировано на учет многообразия ценностей различных культур, взаимодействие которых определяет характер современного человеческого общества; 5) по своей нравственной устремленности (т.е. в аксиологическом аспекте) – оно нацелено на учет самоценности потребностей различных культур как мировоззренческих компонент сознания современного человека, которое стремится интегрировать их на базе общечеловеческих ценностей и реализовать их в поликультурном образовательном пространстве и шире – в поликультурном мире.

Не трудно видеть, что общим категориальным атрибутом для всех этих социокультурных аспектов поликультурного образования является их направленность на учет своеобразия различных культур в целях их оптимальной интеграции на уровне педагогической теории и эффективной реализации на уровне образовательной практики.

4. Рефлексивная психология как теоретическая основа развития творческой индивидуальности в образовании. Зарождение рефлексивной психологии связано с нашей стратегией (Семенов, 1968-1973) построить метод

логико-психологического анализа рассуждения при групповом и индивидуальном решении задач «на соображение». Это позволило поставить задачу изучения системно-психологической организации творческого мышления личности и разработать исследовательский метод категориально-нормативного анализа задач на соображение и структурно-функционального анализа процесса их дискурсивного решения.

Эти средства строились в расчете на исследование избранной эмпирии, а именно – дискурсивного решения творческих задач в целях построения вербальной траектории мысли или рассуждения субъекта, «думающего вслух» в процессе поиска ответа на вопрос условия задачи. Таким образом, был совершен конструктивный переход от педагогически ориентированного логико-нормативного анализа типовых учебных задач (Алексеев, 1968) к психологически ориентированному категориально-нормативному анализу в традиции теории ориентировки П.Я. Гальперина (1966). Ибо самоё ориентировка осуществлялась относительно предметности условий задачи. В результате была создана системно-психологическая концепция (Семенов, 1973) многоуровневой организации дискурсивного мышления, в структуре которого рефлексия (осуществляя переосмысление мыслимого субъектом содержания) обеспечивала его саморегуляцию.

Разработанные нами модель рефлексии как переосмысления содержаний сознания и реализующий эту модель метод содержательно-смыслового анализа (Семенов, 1976; 1977) процесса дискурсивного мышления позволил провести экспериментальные циклы как фундаментальных общепсихологических исследований механизмов рефлексивно-творческого мышления (Семенов, 1979; 1983), так и прикладных психолого-педагогических исследований (Семенов, 1977) по формированию способов решения творческих задач учащимися и профессионалами в условиях среднего, высшего, профессионального образования (Е.Р. Новикова, И.В. Палагина, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. 1984-1992). Причем, задачи на соображение носили как предметно-дисциплинарный характер (например, в сфере химии – в исследованиях П.А. Оржековского и его коллег, где разработаны экспериментальные учебники для школьников и рефлексивно-методические пособия для преподавателей по

химии), так и полипредметный характер, поскольку их содержание относилось к различным областям научного и практического знания в сфере культуры (В.Г. Аникина, А.Н. Тремасов), техники (В.К. Зарецкий, А.В. Советов), спорта (С.В. Дмитриев, С.В. Кузнецов) бизнеса (Н.А. Алюшина, В.М. Дюков, А.В. Лосев, Ю.А. Репецкий), госслужбы (И.М. Войтик, С.Ю. Степанов), образования (Т.Г. Болдина, Г.И. Давыдова, Г.Ф. Похмелкина, И.А. Савенкова).

Осуществленная в конце XX века институализация рефлексивной психологии, в т.ч. усилиями секции «Психология творчества» (Н.Г. Алексеев, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов и др.), обеспечила необходимую теоретико-методическую базу (в виде концепций и рефлетехнологий: рефлепроектирования Н.Г. Алексеева, рефлеинтеллектики И.С. Ладенко, игрорефлексики И.Н. Семенова, рефлепрактики С.Ю. Степанова, рефлекомпетентности Д.В. Ушакова, оргрефлексии М.И. Найденова, рефледиалога Г.И. Давыдовой, рефлепедидактики П.А. Оржековского), а также достаточную организационно-образовательную инфраструктуру для развития и дифференциации различных предметных областей и исследовательских направлений изучения психологии рефлексии. Построенные на их основе организационно-методические разработки с середины 1980-х годов стали все шире внедряться в различные сферы социальной практики: в управление, здравоохранение и, в особенности, в образование - школьное, гимназическое, дополнительное, высшее, дополнительно-профессиональное.

5. Социокультурные аспекты инновационного образования и рефлексивно-психологические принципы его развития. Подытоживая концептуально-методологический анализ социокультурной проблематики поликультурного образования, сформулируем принципы его рефлексивно-педагогической трактовки и рефлексивно-психологического обеспечения. Исходным концептуальным принципом для нас является определение культуры как нормативно-знаковой системы ценностей и средств, существующих в искусственно создаваемых и исторически транслируемых информационно-материальных эталонах и образцах, которые обеспечивают воспроизводство и развитие общества посредством социально-предметной деятельности, творчески-созидающей человеческую цивилизацию и активно-преобразующей

окружающую природу. В современном общественном сознании термин культура имеет четыре основных значения: 1) противополагаясь естественной природе, культура понимается как искусственная система норм, созданная человечеством в его историческом развитии; 2) в более узком значении, противополагаясь науке (как теоретически-рационализированной и экспериментально-технологически верифицируемой сфере социальной практики) культура понимается как гуманитарно-ценностная сфера социально-духовной деятельности, воплощающаяся в художественных произведениях литературы, поэзии, театра, живописи, скульптуры, фотографии, кино и других видах искусства; 3) в еще более узком значении, противопоставляясь традиционным (т.е. уже «вышедшим в тираж») и ставшими общепринятыми нормами, «высокая», собственно творческая культура трактуется как инновационные акме-нормы, представляющие наивысшие достижения в той или иной сфере профессиональной деятельности (в искусстве, науке, технике, производстве, управлении, образовании, медицине и т.п.), которые выдержали конкурентную борьбу в современности за свое существование среди аналогичных произведений и вошли в историю в качестве общечеловеческого наследия наиболее совершенных образцов инновационных достижений в данной области; 4) противопоставляясь «некультурности» как «невоспитанности» или «необразованности», культура позитивно понимается как система мировоззренческих установок и правил поведения, типичных для той или иной социальной общности (национальной, конфессиональной, региональной, стратовой, корпоративной, досуговой и т.п.) людей, осуществляющих совместную деятельность в соответствующих социальных институциях и организациях (предприятия, фирмы, политические партии).

Как можно видеть, выше предложенная нами формулировка культуры интегрировала в себя все четыре ее дифференцированных нами значений. При этом квантор «поли» применительно к культуре означает множественность исторически возникших и ее конкретных типов, все более тесно и противоречиво взаимодействующих друг с другом в современных полидетерминированных конкретно-исторических, социально-экономических и национально-политических условиях развития личности.

С позиций рефлексивной психологии личность представляет собой био-социальное единство человека с доминированием его нормосообразной «обращенности» к общественным связям и «отчужденно-остраненным» отношениям, реализующимся деятельностно-ролевым образом. Напротив, индивидуальность являет собой экзистенциально-смысловое единство целостного человека как уникального субъекта, рефлексивно углубленного в себя и непосредственно обращенного в процессе общения к другому человеку как к «ближнему» и, одновременно – как к рефлексивно-диалогическому ресурсу самоактуализации, саморазвития, самопознания, самореализации и самосовершенствования своего «Я».

Эффективность поликультурного образования и развития в его социокультурном пространстве творческой индивидуальности во многом зависит от научного подхода, избранного для концептуального построения психолого-акмеологических моделей, проектов, технологий и их соответствующего психолого-педагогического обеспечения. Его методическую основу составили методы развития поливариативного мышления средствами нормативного анализа организации мыследеятельности и формирования ее рефлексивности, поликонтекстной интенсификации сознания средствами рефлексивного полилога. Это позволило провести цикл рефлексивно-педагогических исследований и разработок по изучению и развитию творческой индивидуальности учащихся, педагогов и управленцев в современном поликультурном образовательном пространстве.

6. Педагогический опыт развития творческой индивидуальности в инновационном образовании. Психолого-педагогические предпосылки рефлексивной организации, осуществляемой нами, инновационной образовательной практики развития творчества связаны с ассимиляцией достижений научных школ: П.Я. Гальперина в области разработки приемов формирования решения творческих задач, Н.Г. Алексеева в развитии продуктивного мышления и креативной личности шахматистов, Г.П. Щедровицкого в системодеятельностном проектировании образования, Я.А. Пономарева в сфере взаимодействия психологии и педагогики творчества. Отталкиваясь от их исследований и опираясь на философско-педагогические

разработки Г.П. Щедровицкого - Э.Г. Юдина и развивающего обучения Э.В. Ильенкова - В.В. Давыдова, нами были построены и реализованы ряд социокультурных проектов развития различных аспектов инновационного непрерывного профессионального образования.

Так, рефлепроектирование обеспечило круг проблемных тем для изучения школьниками и «сценарирование» их дискуссионного обсуждения на секциях ежегодных конференций учащимися, где ими осуществлялась итоговая презентация победивших на конкурсе инновационных проектов на общем полипленуме. Тем самым на рефлепроектируемой конференции (в дополнение к существующему в гимназии N 1526 учебно-воспитательному поликультурному пространству) создавалось еще и мета-инновационное полипроектное пространство для раскрытия творческого потенциала учащихся посредством рефлеполилога между ними в целях рефле-педагогического обеспечения развития их творческой индивидуальности в процессе осуществляемого ими поликультурного рефлеобщения и творческой рефлемыследеятельности. Важно отметить, что при этом учителя знакомились с основами рефлексивной психологии, акмеологии, педагогики и использовали их концептуально-методические разработки и рефлетехнологии в практике инновационного поликультурного образования (Болдина, Семенов, 2008).

В инновационной педагогической практике высшего и последипломного профессионального образования прецедентами реализации принципов и технологий рефлексивной психологии стали: развитие средствами игрорефлексики смысложизненных ориентаций студентов – будущих психологов (Савенкова, Семенов, 2005), менеджеров (Алюшина, Васютин, Репецкий, Семенов, 1998, 1999) и госслужащих (Ковшуро, Семенов, 2005), а также студентов бакалавриата и магистратуры, обучающихся в социокультурном контексте перехода к Болонскому процессу (Семенов, 2009).

Итак, накопленный и апробированный в образовательной практике средней и высшей школы 30-летний рефлексивно-педагогический опыт – у истоков которого стоял Я.А. Пономарев – показывает, что теоретические, экспериментальные, методические и прикладные достижения рефлексивной педагогики, психологии, акмеологии и методологии могут использоваться как

конструктивный концептуально-методический инструментарий для рефлексивно-педагогического проектирования развития инновационного образования и его рефлексивно-психологического обеспечения (При поддержке гранта Научного фонда ГУ ВШЭ N 10-08-0019: Социокультурные и рефлексивно-психологические факторы развития инновационного образования).

Литература

1. *Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Швырев В.С.* Философия образования // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 43-50.
2. *Бершацкий Г.Н., Давыдова Г.И., Семенов И.Н.* Рефлексивно-психологическая концепция и инновационно-комплексные программы по игрорефлексике социальной защиты и адаптации. М.: ИРПТиГО. 1996.
3. *Болдина Т.Г., Семенов И.Н.* (ред.). Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. М.: ИРПТ и ГО. 2003.
4. *Кларин М.В., Семенов И.Н.* (ред.). Гуманистические тенденции в развитии образования взрослых в России и США. М.: РАО. 1995.
5. *Ладенко И.С., Семенов И.Н.* (ред.). Рефлексивные процессы и творчество. Новосибирск. 1992.
6. *Пономарев Я.А.* Психология творения. М. - Воронеж. 1999.
7. *Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1988. Т.9. № 4. С.131-134.
8. *Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др.* Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. М.: ИФ АН СССР. 1988.
9. *Семенов И.Н.* Методологические основы научной школы рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогики творчества // Методологические концепции и школы в СССР (1951 - 1991). Вып. 1. Новосибирск: НГУ. 1992.
10. *Семенов И.Н.* Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М. - Воронеж. 2000.
11. *Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Ситапанов С.Ю.* Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука. 1990
12. *Семенов И.Н.* Системно-методологическая и историко-научная рефлексия как средства прогресса в психологии // Прогресс в психологии: критерии и признаки. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2009. С. 210-236.