

А.В.Растянников

С.Ю.Степанов

Д.В.Ушаков

**Рефлексивное
развитие
компетентности
в совместном
творчестве**

УДК 159.9
ББК 88
Р24

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
Проект № 01-06-16016

Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В.
Р 24 Рефлексивное развитие компетентности в совместном
творчестве. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 320 с.

ISBN 5-9292-0066-1

© А.В. Растянников, 2002
© С.Ю. Степанов, 2002
© Д.В. Ушаков, 2002
© ПЕР СЭ, оригинал-макет,
оформление, 2002

Содержание

Предисловие	3
Введение	7
Глава 1. Историко-теоретические предпосылки. Исследования рефлексивных механизмов развития компетентности в современном творчестве	15
1.1. Исследования совместного творчества	16
1.1.1. Изучение структуры и процесса группового решения творческих задач	16
1.1.2. Исследования творческих коллективов.	23
1.2. Понятие компетентности в совместном творчестве и ее теоретическая модель	26
1.3. Исследования имплицитного и эксплицитного типов знания	35
1.3.1. Имплицитное и эксплицитное знание о математической и физической реальности	35
1.3.2. Имплицитное знание, относящееся к социальной реальности.	42
1.3.3. Проблема измерения социального интеллекта 1. Существующие подходы к измерению социального интеллекта.	48
1.4. Типология имплицитных представлений о совместном творчестве	66
1.5. Рефлексивные механизмы динамики имплицитных представлений при решении творческих задач	77
Философские и общенаучные предпосылки изучения рефлексии	77
Исследования рефлексии в зарубежной психологии.	78

Исследования рефлексии в отечественной психологии.	79
1.6. Проблема формирования творческого мышления и культивирование рефлексии	93
1.7. Общее описание рефлексивно-инновационного практикума как методического средства оптимизации совместного творчества	100
Глава 2. Эмпирическое исследование влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве	112
2.1. Влияние рефлексивного практикума на готовность сотрудников коллектива к совместной инновационной деятельности	113
2.2. Исследование влияния рефлексивного практикума на инновации в профессиональной деятельности коллектива	125
2.3. Общий замысел экспериментального исследования влияния рефлексии на развитие компетентности в совместном творчестве	136
2.4. Методические средства диагностики эксплицитных представлений и их динамики	140
2.5. Методические средства диагностики имплицитных представлений, компетентности в совместном творчестве и их динамики	145
2.6. Методика активизации рефлексии имплицитных представлений о совместном творчестве	170
2.7. Описание и обсуждение полученных результатов	181
Общие выводы	206
Вместо заключения	210
Принципы построения программы рефлексивно- инновационного развития образовательного учреждения	210
Социокультурные предпосылки инновационного развития системы образования	210
Концептуальные основы построения программы инновационного развития педагогического коллектива	214
Социально-психологическая структура коллектива и его перспективы в творческом развитии	214

Организационно-методические принципы построения программы инновационного развития педагогического коллектива	222
Основные направления работы и содержание программы	227
Результаты работы по программе «Развитие психологической готовности к педагогическому творчеству» в коллективе одной из школ	228
Заключение	234
Приложение	236
Шкала готовности к совместной творческой деятельности, предложенная сотрудникам педагогического коллектива школы	236
Опросник на выявление инноваций в профессиональной деятельности коллектива	242
Задачи на групповое творческое взаимодействие	243
1. Задача «Птицеферма», предложенная в качестве констатирующей задачи для основной группы (до рефлексивного практикума)	243
2. Задача «Часовая фирма», предложенная в качестве зачетной задачи для основной группы (после рефлепрактикума).	243
Пример динамики эксплицитных представлений	244
Пример протокола группового решения задачи «Часовая фирма»	246
Литература	298

Историко-теоретические предпосылки исследования рефлексивных механизмов развития компетентности в совместном творчестве

В данной главе мы проводим анализ научно-психологической литературы с целью составления более или менее целостного представления о состоянии разработанности исследуемой нами проблемы. В первом параграфе рассматриваются исследования, посвященные коллективному творчеству, вводятся представления о совместном творческом взаимодействии как оно понимается в данной работе, анализируются различные аспекты ситуации совместного творчества, которые становились предметом исследования у разных ученых и на основании которых в нашей работе выстраивается теоретическая модель компетентности в совместном творчестве и структура имплицитных представлений субъекта о совместном творчестве. Во втором параграфе предлагается теоретическая модель компетентности, и рассматриваются различные ее аспекты: структурный, динамический, содержательный.

В третьем параграфе анализируются исследования, посвященные двум различным — имплицитному и эксплицитному — типам знания, которые в нескольких научных традициях по-разному терминологически обозначались; определяются различия между эксплицитным и имплицитным знанием. В четвертом параграфе предлагается типология имплицитных представлений о совместном творчестве. В пятом параграфе предпринимается попытка взглянуть на ситуацию решения группой творческой задачи, как на ситуацию, затребующую от членов группы изменения и развития имплицитных представлений, и рассматриваются конкретные психологические — рефлексивные — механизмы такого изменения. В шестом параграфе рассматривается проблема методов повышения компетентности в совместном творчестве на примере подходов к формированию творческого

мышления в работах П.Я. Гальперина и его сотрудников и последователей. Седьмой параграф посвящен описанию общих принципов построения рефлексивно-инновационного практикума — метода активизации рефлексивных процессов у личности и группы.

1.1. Исследования совместного творчества

Традиционно в психологии коллективное (совместное) творчество исследовалось в двух направлениях: с одной стороны, изучалась проблема группового решения творческих задач, его структура и процесс, а с другой стороны, исследовались социально-психологические характеристики уже сложившихся творческих коллективов. Некоторые результаты, полученные исследователями в этих двух направлениях мы, и раскроем в данном параграфе.

1.1.1. Изучение структуры и процесса группового решения творческих задач

Прежде всего, необходимо выделить те ситуации, по отношению к которым правомерно говорить о разворачивании процессов совместного творчества. В случае индивидуального решения творческой задачи ее обычно определяют как такую, которую субъект не может решить «сходу», для решения которой не достаточно существующих у индивида знаний, умений и навыков, пригодных для решения типовых задач. Для решения творческой задачи необходим нетривиальный подход, который решающий задачу вынужден порождать «здесь-и-сейчас», в самом процессе решения (Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов).

На основе исследований дискурсивного мышления в решении творческих задач И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым предлагаются следующие характеристики задачи, которые делают ее творческой: 1) наличие в задаче нескольких предметных сфер, что усложняет ее условия; 2) латентный (скрытый) характер некоторых условий задачи, которые субъекту, решающему задачу, необходимо вычленять самостоятельно; 3) провокация субъекта на выдачу стереотипного неправильного ответа на вопрос задачи; 4) множество возможных вариантов толкования изначальных условий задачи.

По аналогии с творческими задачами, рассчитанными на индивидуальное мышление, можно определить творческие задачи для группы, или задачи на совместное творчество, как такие зада-

чи, уровень сложности которых превышает интеллектуальные, личностные, коммуникативные и т. п. возможности любого члена группы, в том числе и наиболее компетентного, и, таким образом, для решения подобной задачи необходима достройка опыта каждого индивида, участвующего в ее решении. Тот факт, что уровень сложности задачи превышает наличный уровень компетентности всех членов группы, есть объективный критерий того, что данная задача является задачей на совместное творческое взаимодействие. В противном случае для одних членов группы эта задача будет творческой, а для остальных — задачей на репродукцию знаний, умений, навыков.

Таким образом, говоря о совместном творчестве, мы к выделенным И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым критериям творческой задачи для одного человека добавляем такое свойство задачи на совместное творчество, как превышение уровнем ее проблемности уровня компетентности любого человека в группе.

Исследования процесса парного решения малых творческих задач (на материале задач на соображение) проводились И.Н. Семеновым (1990). Он выделил два основных уровня протекания творческого процесса — смысловой и содержательный. В смысловом уровне выделяются такие подуровни, как кооперативный, коммуникативный, личностный, рефлексивный, а в содержательном уровне — предметный и операциональный подуровни. В ряде экспериментальных работ, проведенных Семеновым И.Н., подтверждается его гипотеза о том, что смысловой уровень мышления выполняет регулятивную функцию по отношению к содержательному уровню. Отсюда вывод автора о том, что в решении творческой задачи человек реализует себя прежде всего как творческая личность, а уж затем как носитель интеллекта. В дальнейших исследованиях, проведенных И.Н. Семеновым совместно с С.Ю. Степановым, ими разработана методика личностно-рефлексивного диалога, в которой экспериментатор, осуществляя воздействие на смысловой план совместного мышления в диаде, обуславливает развитие ее рефлексивно-творческой способности (Степанов С.Ю., Семенов И.Н., 1987).

Одними из исследователей группового решения творческих задач являются Найденов М.И. и Найденкова Л.А. (Найденкова Л.А., Найденов М.И., 1987). М.И. Найденовым изучались возможные типы кооперации, возникающие при совместном творчестве (Найденков М.И., 1988). Им были выделены четыре типа кооперации, условно названные «ограниченное единство», «лидерство-подавление», «единство-дифференциация» и «единство-интеграция».

Для стратегии «ограниченное единство» характерно совпадение интересов партнеров — уйти от разрешения проблемно-конфликтной ситуации, защитить имеющийся уровень неадекватной самооценки, не идти на самодискредитацию и самоизменение. При этом типе стратегии обычно происходит реализация привычного способа решения проблемы, отсутствует заинтересованность партнеров в качестве получаемого результата. При стратегии «лидерство-подавление» отмечается несовпадение интересов партнеров относительно проблемно-конфликтной ситуации, стремление каждого отстоять свой интерес при отсутствии попытки нахождения приемлемого для всех способа взаимодействия. Эти две стратегии характерны для групп, партнеры которых ориентированы индивидуалистически.

Стратегии «единство-дифференциация» и «единство-интеграция» возможны в группах, партнеры которых ориентированы на нахождение оптимального способа группового взаимодействия, направленного на решение творческой задачи. Стратегия «единство-дифференциация» разворачивается в том случае, если партнеры заинтересованы в выработке конечного творческого продукта, но при этом не ставят целей развития индивидуальных способностей каждого члена группы. В этом случае группа стремится к четкой дифференциации ролей. Если же в группе есть цель развития личных способностей участников совместного творчества, происходит динамичная смена ролей, при этом каждый партнер имеет возможность проявить себя в разных ролях. Это стратегия «единство-интеграция». М.И. Найденов отмечает, что в реальном процессе творческого взаимодействия вероятны моменты, когда невозможно четко определить типы кооперации или когда происходит их изменение.

Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым было проведено исследование психологического механизма группового решения творческих задач (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, 1983). Основная идея авторов заключается в том, что в группе решение творческой задачи осуществляется за счет преобразования побочного продукта, возникающего в процессе решения. Побочный продукт может выступить в роли некоторой подсказки решения. В то время, как кто-то из членов группы пытается решать задачу (в эксперименте группам предлагались задачи на наглядно-действенное мышление), другие люди в группе активно наблюдают за процессом решения. Это приводит к тому, что возникающий в ходе решения побочный продукт не остается незамеченным.

Если решающий задачу зашел в тупик, его подменяет кто-либо из членов группы. Пришедший на смену разворачивает процесс решения с того момента, в котором, как ему кажется, предыдущий партнер был близок к нахождению принципа решения, т. е. по сути преобразует возникший в ходе решения побочный продукт.

Таким образом, в группе есть как минимум две роли: решающий задачу и наблюдатель. Авторы, однако, проводят более четкую дифференциацию ролей: «реализатор», «генератор идей», «резонатор» и «наблюдатель». «Реализатор» воплощает логическую программу решения, предложенную группой. «Генератор идей» — член группы, высказывающий нетривиальные идеи, предлагающий пути, предположительно ведущие к решению. «Резонатор» помогает рождению идеи, облегчает восприятие ее остальными членами группы. Эта система ролей — динамическая, каждый член группы может по очереди выступать то в одной, то в другой роли. С помощью этой системы ролей и осуществляется преобразование побочного продукта, возникающего в процессе группового решения.

Практические методики работы над изобретением анализируются Ч.М. Гаджиевым (Гаджиев Ч.М., 1983). Автор приводит основные положения построения методов коллективного творчества: 1) «производство» творческих идей проходит уровни, аналогичные уровням материального производства: «кустарный», «мануфактурный», «промышленный»; 2) переход от индивидуального к коллективному творчеству может трактоваться как аналогичный процессу перехода от «кустарного» к «мануфактурному» уровню «производства идей».

Из этих положений следует, что а) этапы творческого процесса преобразуются в операции процесса «производства» творческих идей; б) коллективное творчество организуется на основе разделения творческого труда, как это имеет место в мануфактуре; в) расчленение труда при коллективном творчестве строится на базе расчленения операций процесса «производства» творческих идей. Ч.М. Гаджиев вычленяет такие операции из целостного процесса работы над изобретением, разводя при этом результативный и процессуальный аспекты. Результативный аспект: 1) неявная потребность, 2) сформулированная потребность, 3) сформулированная задача, 4) переформулированная задача, 5) результаты решения, 6) отобранные решения, 7) окончательное решение. Процессуальный аспект: 1) поиск, выявление и формулировка потребности, 2)

формулировка задачи, 3) переформулировка задачи, 4) поиск решения, 5) отбор плодотворных решений, 6) выбор и формулировка окончательного решения.

Как считает автор, построение методик работы над творческой задачей должно учитывать то, что целостный творческий процесс разбивается на отдельные операции, и для каждой операции нужна соответствующая ее целям и особенностям методика.

Ч.М. Гаджиев предлагает также упрощенный вариант структуры творческого коллектива. В структуру должны входить следующие роли: изыскатели задачи, занятые ее активным поиском и выявлением; активатор, старающийся поднять или поддержать на необходимом уровне активность группы по решению задачи; генератор идей — член группы, высказывающий нетривиальные идеи, предлагающий пути, предположительно ведущие к решению; резонатор, помогающий рождению идеи и облегчающий ее восприятие другими членами группы; критики, занятые переработкой и отбором идей. Автором подчеркивается, что система ролей в коллективе динамичная, и не обязательно какая-либо роль закреплена за определенным человеком.

Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым анализируются также особенности творческого общения (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990). Согласно авторам, первоначально общение выполняло только коммуникативную функцию, творческая же функция общения появилась как его побочный продукт в ходе исторического развития человечества. Творческий аспект общения характеризуется тем, что партнеры в процессе общения используют получаемую информацию не по ее прямому назначению, т. е. используют ее как побочный продукт, вычленив из нее новые идеи. Опираясь на комплексную методологию исследования творчества и закон трансформации этапов развития явления в структурные уровни его организации — ЭУС (этапы—уровни—ступени), — авторы выделяют «изобретенные» человечеством в ходе своего исторического развития четыре формы общения (представляющие собой этапы его становления), которые различаются по тому, насколько партнеры в них нацелены на вычленение побочного продукта и получение новых идей.

Первый этап представляет собой общение, носящее преимущественно коммуникативный характер, в котором партнеры используют информацию строго по ее прямому назначению и где никакая побочная информация не извлекается. Таково, например, официальное общение. На втором этапе общение также в основном коммуникативно, но партнеры осознанно или подсознательно

но используют второстепенный и побочный моменты информации в качестве подсказки для решения своих задач. Эта форма общения характерна, как правило, для обычного разговора.

На третьем этапе общение носит коммуникативно-творческий характер, где информация используется и по прямому назначению и как «подсказка». В повседневной жизни таков, как правило, уровень разговора «давай посоветуемся» или «одна голова хорошо, а две лучше». Как отмечают авторы, на данном этапе заканчиваются формы общения, достигнутые в ходе стихийного развития общества. На четвертом этапе, который относится ими к этапу становления искусственных форм организации общения, возникает творческо-коммуникативное общение, в котором применяются такие формы его организации, как мозговой штурм, синектика, ИПИД и др. При такой форме общения передача информации как таковая является вспомогательной, и основу общения составляет высказывание новых идей. Авторы выдвигают идею также о пятом (гипотетическом) этапе организации общения, когда оно начинает носить преимущественно творческий характер, и отмечают, что достижение этого этапа является настоятельной потребностью научно-технического прогресса. На данном этапе в любой информации необходимо использовать ее прямой, второстепенный и побочный продукты, а любую нечеткую и бессмысленную информацию расценивать как источник новых идей.

Я.А. Пономарев и Ч.М. Гаджиев выделяют три элементарных акта творческого общения: высказывание идеи, ее понимание и объективация. Высказыванию членом коллектива новой идеи могут препятствовать определенные барьеры: например, страх, смущение либо желание единолично использовать идею. Поэтому своеобразие момента высказывания идеи заключается в том, что «предлагая новую идею и не унося ее с собой, индивид как бы декларирует свое желание участвовать в коллективном творчестве» (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990, с. 99).

Понимание идеи, т. е. уяснение высказанной новой идеи по меньшей мере одним из партнеров, является необходимым этапом в коллективном споре и условием его продуктивности. Для уяснения и принятия новой идеи от участников совместного творчества требуются довольно значительные усилия, прежде всего по преодолению внутренних психологических барьеров. Объективация — это переформулировка высказанной идеи одним из партнеров с целью уяснения ее сути и наиболее адекватного ее выражения. «Важность процесса объективации для

коллективного творчества определяется тем, что непонимание партнерами друг друга полностью блокирует процесс решения творческой задачи» (Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М., 1990, с. 101).

На наш взгляд, проведенное Я.А. Пономаревым и Ч.М. Гаджиевым исследование процесса коллективного решения творческой задачи и предложенная ими теоретическая модель творческого общения являют собой эмпирическое описание и теоретическое осмысление взаимодействия имплицитного и эксплицитного содержания в процессе совместного творчества: получаемый на неосознаваемом (имплицитном) уровне побочный продукт затем эксплицируется, преобразуясь в основной, причем такой экспликации могут способствовать разные условия организации процесса общения (вплоть до специально разработанных психолого-педагогических методов). Таким образом сама проблема динамики имплицитного и эксплицитного в процессе совместного творчества уже является предметом исследований.

Заметим, однако, что в концепции Я.А. Пономарева и Ч.М. Гаджиева динамика имплицитного и эксплицитного рассматривается только в предметно-интеллектуальной области, т. е. относительно предмета решаемой в группе задачи, и при этом условием для преобразования в группе побочного продукта в прямой является определенная ролевая структура взаимодействия членов группы. Сама же форма организации «совместности», а также формы реализации членами группы себя как творческих личностей остаются для них на уровне имплицитного содержания, т. е. не входят в поле их творчества, а значит область созидания нового в коллективе принципиально ограничена. Вместе с тем, поскольку формы общения и взаимодействия в коллективе являются механизмами появления творческих идей в самой области предметного содержания деятельности коллектива, то переосмысление традиционных и порождение новых форм совместной деятельности может обусловить возникновение и новых предметных идей. Таким образом, актуальную область для исследований составляет проблема того, как изменяются имплицитные представления членов группы о формах, в которых осуществляется их общение и взаимодействие в процессе совместного творчества, и как это изменение влияет на оптимизацию групповой работы при решении творческих задач.

Перейдем теперь к рассмотрению исследований, посвященных уже сложившимся творческим коллективам.

1.1.2. Исследования творческих коллективов

Программно-ролевой подход в исследовании научных коллективов. Научное коллективное творчество является предметом исследований М.Г. Ярошевского и его сотрудников. Этой проблеме посвящен ряд работ (Ярошевский М.Г., 1978, 1982; Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А., 1987).

Специфика данных исследований заключается в разработке программно-ролевого подхода к изучению деятельности научного коллектива. В этом подходе в качестве системообразующего начала научной деятельности выделена такая переменная, как научно-исследовательская программа (Ярошевский М.Г., 1982). Научно-исследовательская программа представляет собой «системное образование, включающее в нераздельности и взаимодействии предметно-логический, научно-социальный и личностно-психологический компоненты». Программа складывается под воздействием общественных запросов, с одной стороны, и обуславливается объективной логикой развития науки, с другой стороны. Концептуальная структура программы (предметно-логический аспект) лежит в основании организации субъектом работы в «зоне ближайшего развития» науки, работы, которая никогда не ведется единолично, а ведется в диалогах, спорах, дискуссиях (научно-социальный аспект) и способствует актуализации индивидуального творчества (личностно-психологический аспект).

Программа, как правило, базируется на некоторой идее (концепции, подходе, методе), выдвинутой ученым, который стоит во главе научного коллектива. Программа включает такие признаки, как проектируемый результат исследования, эвристические приемы достижения этого результата, последовательность их применения, запрещенные и резервные пути и т. д. Поскольку же в условиях группового творчества совместная разработка программы предполагает разделение и кооперацию функций (ролей), составляющих коллектив индивидов, то еще одной переменной является «ролевой ансамбль». Этот ролевой ансамбль является своего рода инструментом, через который организуется взаимодействие членов коллектива, направленное на разработку программы. М.Г. Ярошевским выделяются экстрагрупповые роли, относящиеся к предметно-логическому аспекту науки, такие как «эрудит», «генератор» и «критик», и интрагрупповые роли — руководитель и исполнитель.

Эрудит следит за тем, насколько новыми являются открываемые коллективом знания с точки зрения накопленного историей

науки. Генератор, объединившись с критиком, порождает новые идеи. Критик выступает в качестве контрольной инстанции для генератора, побуждая его к поиску новых решений. Задача руководителя — организовать деятельность членов коллектива по совместной программе, распределяя функции между ними, координируя и контролируя их усилия соответственно целям, средствам и структуре этой программы.

Завершая обзор программно-ролевого подхода, мы считаем важным отметить, что в этом подходе в качестве условия, необходимого для успешного научного коллективного творчества, предлагается определенная инвариантная ролевая структура группы.

Перейдем теперь от научных творческих коллективов к коллективам, основным предметом деятельности которых является художественное, в частности музыкальное, творчество.

Исследование социально-психологических характеристик самодетельных музыкальных ансамблей. Это исследование проводилось Е.М. Дубовской и М.А. Ивановым (Дубовская Е.М., Иванов М.А., 1990). Изучались такие характеристики неформальных молодежных рок-ансамблей, как референтность группы для ее участников, внутренняя структура группы (лидерство), уровень развития группы. Среди полученных авторами результатов наибольший интерес представляют следующие факты.

Во-первых, значительное количество опрошенных (72%), членов музыкальных ансамблей, признают, что именно рок-группа больше чем все остальные группы способствует реализации их творческого потенциала. 61% респондентов ответили, что в рок-группах их коммуникативные качества выше, чем в остальных группах. 82% выше оценивают свой статус. 71% заявляют, что по сравнению с другими группами в рок-группах уровень их творческой активности выше. Большинство опрошенных считает, что именно в рок-группах они вносят больший вклад в общее дело, их мнение имеет больший вес, им больше доверяют. Таким образом, неформальные рок-группы обладают достаточно высокой референтностью для своих членов.

Во-вторых, в 84% групп была отмечена высокая согласованность ценностных представлений членов групп, что говорит о высоком уровне единства внутри группы. Среди основных ценностей рок-музыкантов были названы такие, как музыка, творчество, самосовершенствование, уверенность в себе.

В-третьих, установлен интересный факт относительно лидерства в рок-группах: в 60% групп нет дифференциации лидерских ролей. Для объяснения этого феномена авторы выдвигают гипотезу

тезу о высокой степени опосредованности межличностных отношений совместной деятельностью. Исследователи предполагают, что именно благодаря отсутствию в рок-группе четкой вертикальной структуры группа может успешно реализовывать статусно-компенсаторную функцию и в силу этого обладает столь высокой референтностью для своих членов. Во многих группах было выявлено наличие функциональных, а не закрепленных групповой структурой, ролей.

Это интересные факты для нашего исследования. На наш взгляд, гибкость, подвижность групповой ролевой структуры во многом обеспечивается творческим характером рок-группы, и наоборот — благодаря отсутствию жестко закрепленных ролей, благодаря тому, что роли в группе имеют функциональный характер, становится возможным развитие музыкального коллектива как коллектива творческого, поскольку в этом случае каждый член коллектива может попробовать себя в разных ролях — и следовательно имеет больше возможностей для развития, чем в том случае, если бы он выполнял только какую-то одну закрепленную за ним роль.

Таким образом, из вышеприведенных исследований мы видим, какой сложной и многоаспектной является проблема совместного творчества и насколько различные грани ее явились предметом изучения у разных исследователей. В нашей работе мы постарались учесть эту многоаспектность коллективного творческого процесса. Рассмотренные нами выше теоретические построения относительно коллективного творчества служат нам ориентирами для разработки теоретической модели компетентности в совместном творчестве, то есть «подсказывают», какие сферы может включать в себя эта компетентность.

Так, в фокусе внимания исследователей были такие различные аспекты, как предметное содержание задачи, ее психологическая модель и выполняемые группой операции, направленные на достижение творческого решения (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, И.Н. Семенов); процессы общения, взаимопонимания, коммуникации в творческом коллективе (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов); ролевая структура творческого коллектива (Я.А. Пономарев, Ч.М. Гаджиев, М.Г. Ярошевский, М.А. Иванов, Е.М. Дубовская), формы и типы взаимодействия участников совместного творчества (М.И. Найденов); личностная творческая самореализация членов творческого коллектива

(И.Н. Семенов, М.А. Иванов, Е.М. Дубовская). С нашей точки зрения, целостная компетентность субъекта в совместном творчестве предполагает компетентное поведение во всех этих сферах.

Вышеупомянутые аспекты ситуации совместного творчества выступают для нас также отправными моментами при разработке теоретических представлений об имплицитных и эксплицитных знаниях субъекта относительно совместного творчества, а именно — о структуре этих знаний, своего рода их метакатегориальной «сетке». На наш взгляд, целостная имплицитная (и эксплицитная) теория субъекта о совместном творчестве для своей полноты должна включать в себя представления обо всех аспектах ситуации коллективного творчества.

Опираясь на приведенные выше исследования, можно выделить четыре сферы совместного творчества: 1) интеллектуальная сфера, в которой актуализируется, обсуждается и развивается предметное содержание, связанное с условиями задачи, и выполняются операции по преобразованию предметного содержания и по достижению ответа на поставленный в условиях задачи вопрос; 2) личностная сфера — личностное самопроявление субъектов в процессе решения творческой задачи, в основе которого лежит представление каждого члена группы о себе, как о способном или не способном в целом на творческий поиск; 3) коммуникативная сфера — план общения, включающий в себя представления членов группы друг о друге, способы взаимопонимания и построения взаимоотношений между участниками творческого взаимодействия; 4) кооперативная сфера — способы кооперации, объединения мыслительных усилий разных членов группы в тех или иных организационных формах.

Исходя из данных сфер совместного творчества, мы предприняли попытку разработать теоретическую модель компетентности в совместном творчестве.

1.2. Понятие компетентности в совместном творчестве и ее теоретическая модель

Как видно уже из самого термина, компетентность в совместном творчестве должна включать в себя по крайней мере два вида компетентности: компетентность субъекта в решении творческих задач и социально-психологическую компетентность (поскольку решение творческой задачи в данном случае является групповым, а значит — социально-психологическим событием). Однако преж-

де чем перейти непосредственно к рассмотрению компетентности в совместном творчестве, важно проанализировать состояние разработанности самого понятия «компетентность» в психологической литературе. В психологии исследованиям компетентности посвящен не слишком большой объем работ. Подробный историко-теоретический анализ исследований в психологии разных видов компетентности приведен в диссертации О.А. Полищук «Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы» (Полищук О.А., 1995).

Сам термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Слово «компетентный» (*competens* с лат. — соответствующий, способный) означает:

- 1) обладающий компетенцией;
- 2) знающий, сведущий в определенной области (Словарь иностранных слов, 1987).

Понятие компетентности тесным образом связано с дефиницией «компетенция». Отметим, что в различных толковых словарях (Советский энциклопедический словарь, 1989; Словарь русского языка, 1988) толкования понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но включает два общих аспекта: 1) «круг вопросов...» и 2) «знание и опыт в той или иной области», то есть не происходит разграничение между правами и полномочиями и степенью реализации этих прав. На наш взгляд, более точным является толкование этого понятия словарем иностранных слов, где дефиниция «компетенция» (лат. *competentia* — принадлежность по праву) определяется как «1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом» (Словарь иностранных слов, 1987).

Если синтезировать перечисленные понятия, то компетентностью является, с одной стороны, круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностного лица, с другой — знание, опыт, умение самого должностного лица, то есть способность и реализация конкретным лицом этого круга полномочий.

В научной литературе в понятие компетентности включается помимо общей совокупности знаний еще и знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умения и опыт практического использования знаний. Основным, общим, что характеризует точку зрения различных авторов, является то, что знания человека выступают как бы потенциалом, научно-прак-

тическим багажом, которым он располагает, но привести их в действие могут лишь дополнительные факторы. Значит, компетентность — это не только наличие знаний и опыта, но и умение распорядиться ими при исполнении своих функций. Заметим, что такое понимание компетентности близко к выделенным Дж. Андерсоном понятиям декларативного и процедурного знания, которые мы рассмотрим дальше.

В психологическом плане — в рамках общей психологии — понятие компетентности не исследуется. Доказательством тому служат не только учебные пособия по психологии, но и психологические словари. Однако отдельные виды компетентности рассматривались следующими авторами: социально-психологическая компетентность — Кох А., 1931; коммуникативная компетентность (компетентность в общении) — Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., 1985; Петровская Л.А., 1989; Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В., 1991; профессионально-педагогическая компетентность, включающая специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую компетентности педагога — Кузьмина Н.В., 1990. Также, в контексте профессионализма управленческих кадров, проведены исследования по аутопсихологической компетентности (Ситников А.П., Деркач А.А., Елшина И.В., 1994) и социально-психологической компетентности (Берестова Л.И., 1994).

Социально-психологическая компетентность входит в предмет социальной психологии и определяется как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия». При этом умение понимается как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» (Кох А., 1931).

Коммуникативная компетентность трактуется различными авторами с несколько разных точек зрения. Так, коммуникативная компетентность определяется как «конгломерат знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания» (Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С., 1985). Здесь ставится акцент на стихийном развитии коммуникативной компетентности

(КК) и зависимости от социальной среды. Также КК рассматривается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» (Жуков - Ю.М., Петровская Л.А., Растянный П.В., 1991) и включает в себя адекватность установок, понимание субъектом своей предметной и межличностной позиции, знание закономерностей различных форм общения и правил поведения в разнообразных ситуациях, умение сформировать тактический план и реализовать его на основе имеющихся социальных навыков. Таким образом, «эффект коммуникации зависит от развитости стратегической, тактической и технической составляющих коммуникативной компетентности. ...Высокая коммуникативная компетентность обеспечивает не столько адекватную адаптацию к наличной ситуации общения, сколько способность перестраивать ее на основе понимания» (Жуков Ю.М., 1988). При этом рассматривается возможность развития компетентности в общении. Однако даже при такой разнице подходов можно отметить, что коммуникативная компетентность является составной частью социально-психологической компетентности.

Компетентность личности в творчестве до сих пор не была предметом специальных исследований, однако есть работы, стоящие около данной проблематики. К ним можно отнести работы по творческой способности.

Проблема творческой способности, или креативности, исследовалась многими авторами (Д. Гилфорд, Е. Торранс, М. Воллах, Н. Коган, С. Медник, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Т.В. Галкина, Л.Г. Хуснутдинова и др.).

С точки зрения Д.Б. Богоявленской (1983) творчество является ситуативно-нестимулированной активностью личности, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Это качество названо интеллектуальной активностью и рассматривается как личностная характеристика субъекта.

В.Н. Дружинин (1995) креативность трактуется как такое качество личности, которое характеризует ее активную, преобразующую деятельность, противоположностью которой является деятельность адаптивная, реактивная. В этом смысле им разводятся креативность и интеллект, который как раз и обеспечивает адаптацию личности к окружающей среде.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов (1983), рассматривая последовательную смену пяти типов проявления личности в процессе разрешения проблемно-конфликтной (творческой) ситуации — ре-

продуктивный, регрессивный, кульминационный, прогрессивный, продуктивный, — отмечают, что важным условием успешного решения субъектом творческой задачи является смена регрессивной личностной позиции на прогрессивную. Психологическим механизмом такой смены выступает личностная рефлексия, которая выполняет функции самомобилизации и самоорганизации субъекта в проблемно-конфликтной ситуации.

Таким образом, мы видим, что общим для авторов данных концепций является подчеркивание надситуативной активности, трансценденции личности за пределы наличной ситуации, личностной рефлексивности как качеств, важных для обеспечения успешного и эффективного творческого процесса.

Достаточно новым является понятие рефлексивной компетентности, которое определяется в диссертационном исследовании О.А. Полищук. Оно вводится наряду с такими уже разработанными понятиями, как рефлексия, рефлексивность, рефлексивная готовность, рефлексивная способность. Согласно автору, «рефлексивная компетентность — профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» (Полищук О.А., 1995).

Немаловажным является вопрос о возможности диагностики той или иной компетентности. Относительно специальной диагностики социально-психологической компетентности в научной литературе не упоминается, но диагностике коммуникативной компетентности уделяется внимание. Так, говоря о диагностике коммуникативной компетентности, отечественные авторы выделяют в ней такие составляющие, как ориентировочная и исполнительская (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Раствянников П.В., 1991). Для каждой из этих составляющих могут быть определены соответствующие диагностические методики. Например, для оценки ориентировочного компонента коммуникативной компетентности используются такие методы, как матричное тестирование, в основе которого лежит тест репертуарных решеток Келли, и методики «анализа конкретных ситуаций». Интерпретация индивидуумом коммуникативных ситуаций позволяет выявить основные когнитивные схемы, организующие его социоперцептивный опыт, и таким образом сообщить о способе ориентировки индивида в коммуни-

кативной ситуации и определении им наиболее эффективных путей организации общения.

Диагностика исполнительской части коммуникативного действия основывается на анализе и оценке операционального состава действия. Такой анализ операционального состава «производится с помощью наблюдения либо в естественных условиях, либо в специально организованных игровых ситуациях, имитирующих ситуации реального взаимодействия» (Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В., 1991). При этом поведение исследуемого может фиксироваться с помощью видеоаппаратуры, что дает возможность неоднократного просмотра записи и благодаря этому увеличивает надежность исследования. Не менее важно и то, что сам исследуемый может быть привлечен к анализу видеозаписи, и тогда диагностика коммуникативной компетентности будет являться фактически самодиагностикой. Для диагностики могут быть привлечены два вида факторов: во-первых, разнообразие репертуара коммуникативного поведения индивида (использование им как вербальных, так и невербальных форм общения, владение мимикой, интонацией, жестами), а во-вторых, уместность или адекватность применяемого «технического приема» в конкретной ситуации. Оценка разнообразия репертуара и адекватности его применения может производиться на основе экспертного суждения.

В диагностике рефлексивной компетентности (Полищук О.А., 1995) есть определенные особенности. Поскольку, как отмечает автор, процессы рефлексии не имеют своего специфического содержания, то рефлексивная компетентность личности может быть выявлена по продуктивным изменениям в деятельности, содержание которой явилось предметом рефлексии.

Что касается компетентности в совместном творчестве, то эта тема является пока неисследованной как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке. В нашей работе мы дадим свое определение компетентности в совместном творчестве.

Под компетентностью в совместном творчестве (далее КСТ) мы понимаем способность личности или группы наиболее продуктивно и гармонично организовать совместное взаимодействие при решении группой таких задач, которые выходят за рамки опыта всех членов группы, включая наиболее способных и опытных, и которые именно в этом смысле являются задачами на совместное творчество. В качестве субъекта, обладающего компетентностью в совместном творчестве, может выступать как отдельный индивид, так и группа людей, и таким образом можно говорить соответственно об индивидуальной и групповой КСТ.

Рассматривая КСТ, можно выделить в ней структурный, динамический и содержательный аспекты.

Структурный аспект КСТ. Компетентность в совместном творчестве является сложным по структуре образованием. Это своего рода метакомпетентность, включающая в себя несколько разных компетентностей. Последние, в свою очередь, определяются наличием в процессе совместного творчества четырех сфер, в которых разворачивается взаимодействие его участников: интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной.

Способность субъекта конструктивно действовать в той или иной сфере групповой инновационной деятельности является основой его соответственно интеллектуальной, аутопсихологической, коммуникативной и кооперативной компетентностей. КСТ является мета-компетентностью, и включает в себя все четыре типа компетентности.

Говоря о компетентности в совместном творчестве, в ней можно выделить две составляющие: осведомленность, знание человека о процессах группового творческого мышления, и способность действовать в конкретной ситуации, требующей мобилизации творческих ресурсов группы. Поэтому правомерно будет обозначить в компетентности такие структурные составляющие, как эксплицитное и имплицитное знание. Главной характеристикой эксплицитного знания является его осознанность, вербализованность и транслируемость другим людям.

Имплицитное знание, или, в терминологии Ж. Верньо, знание-действие, является реальным основанием, регулятивом поведения человека в той или иной ситуации. В имплицитном знании можно обозначить такие две его составляющие, как 1) ориентировка в ситуации, или актуализация знания, выраженная в понятийных или образных формах мышления, и 2) собственно поведение в ситуации, или реализация знания, выражающаяся в тех или иных поступках субъекта и его мыслительных операциях. Для самого субъекта его имплицитное знание имеет не только когнитивную природу, но и ценностно-смысловую, поскольку позволяет ему целостным образом организовывать свое поведение в проблемно-конфликтной ситуации. Различия между имплицитными и эксплицитными представлениями будут более подробно рассмотрены в следующем параграфе.

Динамический аспект КСТ связан с тем, как компетентность проявляется в самом процессе группового взаимодействия по решению творческой задачи. Важной процессуальной характеристикой компетентности в совместном творчестве является рефлекс-

сивность. Роль рефлексии в организации творческого мышления обоснована во многих исследованиях (Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, В.К. Зарецкий и др.). Исходя из понимания рефлексии в контексте рефлексивно-гуманистического подхода в психологии, О.А. Полищук и С.Ю. Степанов приводят следующее определение рефлексивности: «рефлексивность — это качество, свойство типа личности, ценностной ориентации, способа жизнедеятельности, особенности общения людей, их взаимодействия, в процессе осуществления которых разворачивается рефлексия во всей своей полноте» (Степанов С.Ю., Полищук О.А., 1995).

При групповом решении творческой задачи предметом рефлексии может быть имплицитное содержание, относящееся к четырем вышеописанным сферам группового творческого мышления: интеллектуальной, личностной, коммуникативной и кооперативной. Осуществление личностью и группой в ситуации коллективного разрешения творческой задачи целостной рефлексии своих имплицитных представлений, регулирующих поведение и являющихся неполными, неадекватными для данной ситуации, а также осуществление ими достройки этих представлений до более полных и адекватных является свидетельством их компетентности в совместном творчестве.

Компетентность в процессе совместного творчества проявляется также в специфической форме лидерства. В социальной психологии существует множество определений и классификаций лидерства, в частности теорий возникновения лидера в группе. Наиболее распространенным является выделение инструментального и эмоционального типов лидерства, которое у разных авторов имеет различные вариации и разные терминологические обозначения: например, лидер, ориентированный на задачу, и лидер, ориентированный на людей. На наш взгляд, в отношении ситуаций коллективной инновационной деятельности эта типология лидерства может быть расширена.

В нашей работе мы дадим свое определение лидерства в совместном творчестве: лидером в совместном творчестве является тот, кто, с одной стороны, открывает членам группы новые возможности самоактуализации, самореализации, а также само- и взаиморазвития, так или иначе связанные с процессом решения творческой задачи, а с другой — обеспечивает мобилизацию, проявление и обогащение творческого потенциала коллектива в целом.

Исходя из этого определения, можно допустить, что в процессе совместного решения творческой задачи в группе возможно

появление нескольких лидеров. Возможность множественности лидеров при совместном творчестве станет понятна, если принять во внимание тот факт, что в группе существует множество сфер групповой творческой деятельности. То, что лидеров в группе несколько, не только не препятствует процессу совместного решения (что может быть в случае, если в группе задействован только один план мышления, в котором выявилось несколько лидеров, вступающих между собой в конкурентные отношения), но способствует ему, поскольку позволяет разворачиваться в группе сразу нескольким сферам совместного мышления.

Поскольку групповая компетентность предполагает, что все четыре сферы группового мышления будут протекать эффективно и продуктивно, это означает, что в группе должен быть кто-то, кто выступает инициатором, лидером по отношению к другим членам группы в той или иной сфере совместного творчества. Так, человек, который предлагает наиболее продуктивные идеи по содержанию задачи, намечает мыслительные ходы, рефлексиирует продвижение группы в предметно-операциональном аспекте задачи, выступает в роли интеллектуального лидера. Член группы, чье отношение к самому себе в процессе решения творческой задачи является для других эталоном и позволяет им более успешно самореализовывать себя в совместном творчестве, выполняет функцию лидера в самоотношении, т. е. личностного лидера. Человек, обращающий внимание остальных на то, чтобы выслушивать мнения всех в группе, своим отношением создающий атмосферу доброжелательности, пытающийся встать на позицию партнера, задающий тон непредвзятого, открытого отношения к мнениям каждого в группе, стремящийся найти рациональное зерно в суждении каждого, достигающий взаимопонимания, является коммуникативным лидером. Член группы, берущий на себя инициативу в организации такой формы группового взаимодействия, которая позволяет максимально полно объединить и скоординировать между собой мыслительные усилия разных членов группы, проявляет себя как кооперативный лидер.

Данные лидерские функции могут как осуществляться одним человеком в группе, так и быть распределенными между несколькими людьми, и проявление субъектом того или иного вида лидерства при коллективном решении творческой задачи указывает на его компетентность в совместном творчестве.

Содержательный аспект КСТ связан с тем, какие именно имплицитные представления субъекта о коллективном творчестве выступают регулятивами его поведения при совместном решении