

«КОСМИЧЕСКАЯ ИГРА» ПЕРВИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

Я.Б. Частокотенко (Томск)

Аннотация. В статье рассматривается первичное художественное творчество детей и взрослых. Предложен вариант решения одной из наиболее парадоксальных проблем психологии творчества – «организованной спонтанности творчества». Описана модель тренинга креативности, в которой центральное место занимает первичное творчество.

Ключевые слова: творчество, креативность, первичное восприятие, первичное творчество, спонтанное творчество.

Принцип искусства: находить больше, чем потеряно.

Элиас Канетти

Работа с детьми всегда приводит к удивительным открытиям. Недаром А. Маслоу [6] подчеркивал, что креативность лучше всего изучать на детях. 12-летний опыт работы в детской творческой студии позволил нам выйти на несколько интересных «рубежей» исследований спонтанного и первичного творчества.

1. Творчество в искусстве

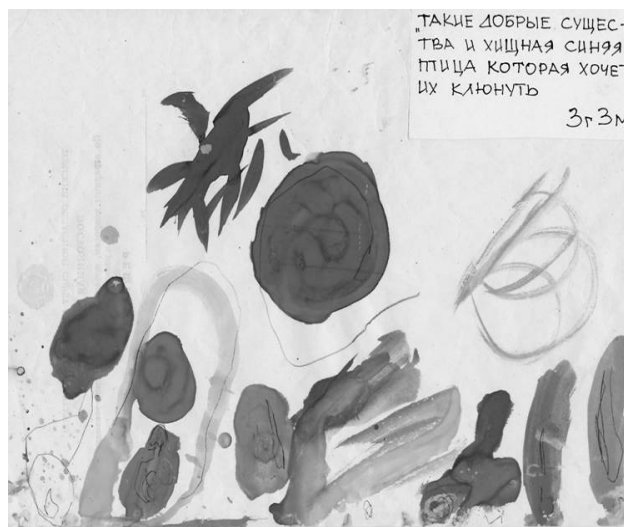
Может показаться несколько странной фраза «творчество в искусстве». Само искусство есть прямой результат творчества в разнообразных формах: живопись, музыка, танец. Однако, как подметил Эдвард Де Боно [3], хотя у художника и не бывает двух одинаковых картин, нередко его работы не имеют никакого отношения к подлинному творчеству, а являются «изопродукцией», своим появлением обязанной чисто ремесленническим навыкам. В искусстве соседствуют ремесло и творчество, это естественно. Хорошо, когда они гармонично сочетаются. Сложности возникают при попытке выдавать (и трактовать) ремесло как творчество, а овладение чисто техническими изобразительными навыками представлять как «обучение творчеству».

Одна из величайших загадок художественного творчества заключается в воздействии произведения искусства на зрителя. Интересно творчество маленьких детей, картины которых, несмотря на отсутствие у авторов «художественных навыков», воздействуют не менее сильно, чем произведения мастеров. Значит, нечто, сделавшее работу ребенка истинным произведением искусства, уже присутствует в ней и абсолютно не зависит от «ремесла». А работы многих взрослых так называемых «профессиональных художников» оставляют зрителей равнодушными, несмотря на виртуозное владение ремеслом.

Попробуем спуститься на самые первые «ступени» художественного творчества и рассмотрим «первичную» жизнь художественной работы.

Перед нами рисунок маленького ребенка (художнице всего 3 года).

В верхней части листа острыми, резкими мазками темно-синей краски нарисована «птица».



Внизу – плавными изгибами красками теплых цветов нарисованы мягкие округлые формы. Название, данное юной художницей, гласит: «Это такие добрые существа и хищная синяя птица, которая хочет их клонуть». Эта работа вызывает очень сложные чувства. Почему-то сразу вспоминается фраза «Если долго смотреть в бездну, она начинает смотреть на тебя». Добро, олицетворяемое мягкими формами и теплыми цветами, зло, оформившееся в острые, рваные мазки темного цвета, – из работы «смотрит» древняя, архаическая символика искусства. Символика не образов, облеченных в какую-то аллегорическую, метафорическую форму, а сама суть, глубина того, что лежит за «предметными» формами изобразительного искусства. Ребенок в художественном творчестве живет на той тонкой и неуловимой грани, которая отделяет реальность физическую от реальности психической. Цвет и форма – пришельцы из мира физического непосредственно, сами из себя «ткут ткань» психического. Художник В. Кандинский сказал о физическом воздействии цвета, которое «...если проникает глубже, вызывает... глубокие чувства и целую цепь психических переживаний... Первоначальная элементарная физическая сила становится путем, по которому цвет доходит до души» [5. С. 185]. Влияние цвета невозможно

объяснить «ассоциативной теорией»: краски таят в себе малоисследованную, но огромную силу, которая может влиять на все тело, на всю психику человека. «Вообще, цвет является средством, которым можно непосредственно влиять на душу. Цвет – это клавиш; глаз – молоточек; душа – многострунный рояль. Художник есть рука, которая посредством того или иного клавиша целесообразно приводит в вибрацию человеческую душу» [5. С. 186]. Это справедливо не только для цвета, но и для формы. Сам по себе цвет и сама по себе форма содержат в себе «предобраз» и «предсимвол», «непосредственно влияющие на душу». Предобразное и предсимволическое пространство детских художественных работ являет взору то, что обычно скрыто под высоким мастерством произведений искусства, а именно способность художника воплощать средствами искусства внеличностные основы мироздания. Глубокая эмоциональность внеличностных, надличностных взаимодействий пронизывает и произведения истинных художников и предобразное художественное пространство ребенка. На материале детских работ мы можем проследить истоки рождения графических знаков искусства. Первичный графический знак выступает как естественный язык, на базе которого рождается эмоционально естественный графический знак.

Работа ребенка идет от естественной, природной гармонии, от непосредственной жизни в «семантической вселенной» [8]. Графический знак в работе профессионала появляется в результате заучивания «правильного» использования «правильного» эстетического канона. Само формирование эстетического канона идет по принципу интеллектуальных операций, проходя через сито которых изначальные «импульсы» семантической вселенной претерпевают серьезные искажения, нередко теряя то, что и делает графический знак живым.

2. Первичное художественное творчество

Дети любят и без труда изображают абстрактные понятия, за которыми нет закрепленных значений, и свободно находят форму «смысловой оболочке». Их завораживает поток свободной игры с цветом и формой. Поэтому же завораживает ребенка (да и взрослого) рифмованная бессмыслица. Ее звучность, ритмичность толкают ребенка в бескрайнее речевое море, и он плывет по нему сам, наполняя «звуковые сосуды» слов собственным содержанием. Ритм – одна из важнейших визуальных и сущностных характеристик предобразного пространства детских рисунков. Все наше существование буквально пронизано ритмами: ритмы биологические (биение сердца, дыхание, чередование сна и бодрствования), ритмы при-

родные (смена дня и ночи, времен года), ритмы космические (пульсация солнца, движения планет). Каждая минута жизни имеет свой ритм. В ритмах может быть выражен «портрет эмоционального состояния». Легче всего это достигается в музыке, но и изобразительное творчество в состоянии точно передавать ритмы эмоций. Ритм волнения и тревоги – рваный, суетливый. Ритм угрозы – давящий, размеренный, плотно-насыщенный. Ритм покоя – плавен и ровен. Ритм радости – непрерывно-летающий. Ритм может быть как внешним, так и внутренним, например таким, как ритм сжатой спирали. В предобразном пространстве ритм может выступать как в роли пространственной характеристики, так и в роли свойства графического знака. Колоссальное количество «абстрактных» детских работ строится через ритмическую игру, «пульсацию» законесущей материи, иногда вообще минуя форму.

Передача абстрактных понятий в форме – важнейший акт в развитии образного мышления. Во-первых, здесь не работают стереотипы. Во-вторых, если предметы можно описать как набор разных признаков: длины, толщины, фактуры и т.д., то такие абстрактные понятия, как «время», «мысль», «счастье» и пр., можно выразить только метафорически, через образ. Хочу особо подчеркнуть, что в нашем опыте работы с детьми «абстрактные» понятия не навязывались в качестве «тем» для рисования. Рождение каждой «абстрактной темы» в нашей детской студии шло исключительно от самих детей. Коренное отличие подобного детского абстракционизма от абстракций взрослых людей в том, что ребенок ничего не выдумывает. Он передает то, что видит, чувствует, знает. Ассоциативные слои детских абстракций рождаются через творческое, образное самовыражение. Этот путь возможен только в направлении «от ребенка», а не «от учителя». Замечательные слова сказал П.П. Блонский: «Мы должны идти не от музыки к учащемуся, но от учащегося, с его переживаниями, настроениями и естественным творчеством, к пению и через пение к музыке» [1. С. 20]. Это абсолютно справедливо и для художественного творчества.

Естественное художественное творчество далеко не всегда связано с «умением рисовать». Эстетическое чувство, присущее в той или иной мере каждому человеку, можно рассматривать как «камертон», настроенный на проявление и восприятие природной гармонии. Пробуждение природного эстетического чувства, его первые звуки сравнимы с тем, как пробуждается звук в струне. Если есть источник звука, а рядом поместить гармонирующую струну, то она начинает звучать. Так и во взаимодействии с миром – есть внешний образ, гармония мира, и личность вступает с ними в резонанс и в этом резонансе творит. Сотворенное в резонансе художественное произведение может позволить себе быть сколь угодно

но несовершенным технически, тем не менее, будет завораживать и давать ощущение высокой профессиональности в передаче гармонии. Массу примеров можно привести из детского творчества. Дети еще не умеют рисовать, они еще не создают образ, они его только проявляют. В работах детей, которые не ограничены художественно-педагогическими рамками, линии, формы, цвет не «навязываются» бумаге, а как бы ведут автора за собой, проявляясь на плоскости и в пространстве. Если работа с детьми ведется не от художественной техники, а от проявления природного эстетического чувства, вожделенное многими художественными педагогами «техническое совершенство» достигается намного быстрее. Но суть не в «техническом совершенстве», а в канале прямого доступа к природной гармонии. Маленькие дети, поскольку не имеют культурного опыта, являются первопроходцами, открывая и постигая мир. Внося личностное творчество в предобразное пространство своей художественной работы, ребенок пользуется инструментарием первичного восприятия и первичного творчества. Суть первичного восприятия – пробуждение неосознаваемого и предсознательного. А.Г. Маслоу полагал, что первичное восприятие «можно назвать поэтическим, метафорическим, мистическим, примитивным, архаичным, детским» [6]. Первичное творчество разворачивается через первичное восприятие, первичное восприятие «расширяется» через акты первичного творчества. По сути, получается, что при обращении к первичному творчеству природа проявляет себя через человека: «Не я творю, а через меня творится». В то же время личность не становится «пассивным проводником». Личность получает возможность прикоснуться к аморфной материи рукою Творца, творящему наш Большой Мир.

Если сопоставить те виды формо- и цветообразования, которые завораживают нас в природных явлениях и объектах с формообразованием детских работ и «бессознательных рисунков» взрослых, не умеющих рисовать «правильно», мы видим глубинное сходство. Маленький ребенок рисует эти формы не «в подражание»: они для него «родные», естественные. Всегда очень интересно наблюдать за маленькими ребятами, когда они, нарисовав свои работы, получают в ручки комплект фотографий космоса, земли с самолета, каменных узоров. Сходство форм и цвета вызывает искреннюю и шумную радость. Вовлекаясь в игру с первичным художественным творчеством, легко возвращаются к «детскому восприятию» взрослые люди. Прекрасное название дал Станислав Гроф своей книге – «Космическая игра» [2]. Это название, как нам кажется, очень точно характеризует явление, которое мы обозначили как «первичное художественное творчество».

Тренинги креативности и арт-мастерские, построенные на первичном художественном творчестве, позволяют решить две очень серьезные проблемы, над которыми работает психология творчества:

1. Одна из самых и парадоксальных проблем психологии творчества – как провоцировать спонтанное творчество, иными словами – парадокс «организованной спонтанности». О значимости спонтанного творчества мы можем судить по словам Э. Фромма: «Только лишь те качества, которые являются результатом нашей творческой активности, основанной на спонтанных проявлениях, придают личности силу и тем самым создают основу ее целостности» [10. С. 318].

2. Проблема возврата к первичному восприятию, который считается необходимым условием проявления первичной креативности. На этом сходятся многие авторы: А. Маслоу, Д. Ниренберг, А. Мелик-Пашаев и др.

Первичное восприятие некоторые авторы полагают не просто «условием», а основой, «первоисточником» креативности [6]. Однако большинство методик возврата к первичному восприятию сложны и подходят далеко не для всякой аудитории, так как связаны с элементами «медитации» и «измененными состояниями сознания» [2, 6]. Первичное художественное творчество позволяет осуществить самонастройку на первичное восприятие, непосредственно открывая двери в «космическую игру» без «медитаций» и прочих сложностей.

Прежде чем продолжать разговор о «первичном художественном творчестве», попробуем немного очертить рамки этого понятия, просто для того, чтобы не было в дальнейшем разночтений в понимании термина.

Чем не является первичное художественное творчество?

– Это не «художественные техники».

– Это не арт-терапия и вообще никакая не разновидность «терапии», хотя и может использоваться в терапевтических целях.

– Это не обучение рисованию, хотя может быть эффективным средством актуализации художественного таланта.

Первичное художественное творчество осуществляется через несколько простых способов игры с краской и пластическими материалами, при которых цвета и формы рождаются по законам самоорганизации материи. Первичное художественное творчество «кристаллизует» вокруг себя ряд условий, которые являются важными для раскрытия творческого потенциала личности. Во-первых, это способность «выходить» в предобразное пространство, свойственная детям и легко «просыпающаяся» у взрослых. Во-вторых, первичное творчество не требует никаких изначальных «умений» и «навыков», и поэтому сра-

зу снимаются страхи и барьеры перед «не знанием», «не умением». В-третьих, происходит вовлеченность в творческую игру, выводящую на эстетическое переживание. Эстетическое переживание позволяет проявиться природному эстетическому чувству, «инстинкту» восприятия гармонии цвета, композиции. Чрезвычайно важный фактор – переживание состояния творческой успешности, которое наблюдается у всех участников наших творческих мастерских – и детей, и взрослых. Творческий акт происходит не через «преодоление конфликтов», а через чарующую «встречу с тайной». Переживание успешности в первичном художественном творчестве открывает «клапан», сдерживающий стремление личности к творческому саморазвитию. Одно из важнейших следствий игры с первичным творчеством – принятие «позитивной творческой свободы» и «свободы творчества» личностью.

Так же как П.П. Блонский [1] выстраивает цепочку естественного творчества от пения к музыке, так и в художественном творчестве есть свои цепочки. Одну «глобальную» цепочку мы уже обозначили: она тянется от предобразного пространства и первичного художественного творчества к образному самовыражению. Есть еще одна цепочка, носящая «подсобный», технический характер. Но она тоже важна. Как правило, в «классическом» художественном творчестве на первом месте стоит изображение. Ради того, чтобы создать изображения, совершаются некие «специальные движения» (карандашом, кисточкой). Итальянские педагоги Претте и Капальдо [9] выстроили обратную цепочку: от жеста к изображению. Можно спуститься еще на одну ступеньку ниже и идти от простого движения к жесту и лишь затем к изображению. Эта логика вполне понятна, если проследить за эволюцией «художеств» малышей. Ребятишки в возрасте одного года – двух лет совершают движения руками с зажатыми карандашами. Эти движения и есть изображения. Движения, развивающиеся в жесты (мягкий гладящий, жесткий импульсивный, притягивающий, отстраняющий), естественно ложатся на любой материал. «Материал» – не обязательно бумага. Это может быть глина, песок, тесто и т.п. Сочетание «обратной цепочки» со способами первичного художественного творчества дает замечательные результаты, позволяющие проявляться, раскрываться и развиваться природным чувствам цвета, композиции, выразительности.

3. Отношение к искусству как к языку

Мы не в состоянии выразить все доступное для нас богатство мира исключительно через речь. Музыку надо слушать, картины смотреть. Попытки «перевода» музыки и цвета в речь выглядят смешно. (С этих

позиций выглядит весьма негативно вербальная экспансия в арт-терапии). Взгляд ребенка, не знающего, что синий – это синий, вовсе не мешает ему воспринимать цвет и передавать его при помощи красок. Формирование речи, это, с одной стороны, шаг вперед в формировании личности. Но, с другой стороны, оформление личности неизбежно ведет к стереотипизации, к наложению ограничений и правил. «Правила» начинают диктовать, что человек должен воспринимать. В оптике существует классический пример с тремя цветами, которые при взаимном наложении выглядят, как четыре [7]. Шестьдесят процентов опрошенных сказали, что здесь три цвета, хотя видели четыре. Таким образом, мы «знаем» и говорим в ущерб тому, что видим, ощущаем. Границы языка оказываются границами сознания. «Мысль изреченная есть ложь». А ведь граница мира ощущается через границу языка. Ребенок, приходя к художественному творчеству, существенно расширяет свои «языковые границы», восходя к глубочайшему метафорическому уровню. По определению М.В. Ломоносова, метафора – это сближение «далековатых» идей. Детское сочинительство метафорично по своей исходной природе, оно «сближает» настолько «далековатые» идеи, какие взрослому в голову не придут. Именно поэтому дети с раннего возраста обращены к искусству: сочиняют песни, стихи, дома, дворцы. Сочинительство – это стихия. В творческом акте рождаются образные модели существа жизни, проецируемые затем в различные языки, в том числе и в речь, и в искусство.

4. Первичное творчество взрослых людей

В 2000–2003 гг. на факультете психологии ТГУ проводились исследования динамики первичного творчества в коммуникативном процессе тренинга креативности [11]. В апробации модели тренинга с первичным творчеством принимали участие 120 человек, студенты шести групп третьего курса факультета психологии.

Идея тренинга – организация в реальных группах открытых творческих ситуаций, складывающихся из транскомуникативных микрособытий, в которые может свободно включаться личность как она есть. Цель – переживание творческих состояний. Структуру тренинга составляют четыре слоя: свободное взаимодействие со средствами и способами первичного художественного творчества, свободное соединение в малые группы (либо индивидуальная работа), коммуникативная свобода, свобода спонтанных высказываний и самопрезентаций. Незнание, свобода, спонтанность – три «кита», на которых держится тренинг. Спонтанность и свобода являются ключевыми характеристиками модели тренинга, так как первичное творчество проявляется и

наблюдается в спонтанном творчестве в открытых творческих ситуациях. Контакт с неизвестностью рассматривается как одно из коммуникативных оснований творчества. Содержание и динамика тренинга ориентирована на взаимопорождающие события-переживания.

У студентов мы наблюдали несколько «бытовых» этапов подхода к предлагаемым художественным играм. Первый этап можно обобщенно обозначить как «социальные риски». Взрослый человек начинает примерять себя по шкале «смогу – не смогу». Если «возьмусь», но «не смогу», то как на меня при этом посмотрят другие, как я буду выглядеть в глазах ведущего и т.п. «Социальный риск» развивается в две группы «рисков несоответствия»: первая группа – несоответствие собственных возможностей ожиданиям окружающих, вторая группа – несоответствие своему собственному, внутреннему «идеальному» состоянию в ситуации. Следующий этап можно обозначить как «риски выбора». Любое решение, любой выбор, сделанный свободно, исходя из собственной самооценки «социальных рисков», несет в себе как плюсы, так и минусы. Уйти? Погрузиться в игру? Остаться наблюдателем? Многие студенты отмечали, что глубинным страхом перед «погружением в игру» был страх «излишнего самораскрытия». Наверное, в этом страхе сказалось их психологическое образование. Обучаясь «раскрывать других», они опасаются, что подобные фокусы будут проделывать с ними самими, в «закрытой» для их логического анализа ситуации. К самому первичному творчеству эти бытовые этапы имели весьма слабое отношение. Это было проявление принятия – непринятия свободы в открытой ситуации свободного выбора. Для детей подобных проблем нет просто в силу того, что занятия проводятся в форме игры. Это автоматически создает для ребенка атмосферу психологической безопасности. Поскольку игра не соревновательная и в ней нет и не может быть «проигравшего», то снимаются все «оценочные страхи». Для ребенка в игре очевидно, что играет ОН, он сам хозяин игровой ситуации. Студенты-психологи полагают, что в игровой ситуации могут поиграть ИМИ.

Во всех экспериментальных группах на тренинге наблюдались следующие этапы.

В начале тренинга ярко выражено состояние удивления, вызывающего после момента ориентировочного замирания две основные реакции на предложение заниматься первичным художественным творчеством: 1) «горящие» глаза, радостное нетерпение, желание поскорее попробовать «на себе»: «Ура! Поиграем!», «Фантастика!», «Давайте шустрее бумагу делить!», «Блеск! Хватит болтать, давайте попробуем!», 2) выражение недоверия, отсутствие веры в возможность самому «этим» успешно заниматься: «Мне это в принципе недоступно», «Я верю, что так могут нарисовать дети, но ведь это талантливые дети! А

мы?»; «Мне кажется, что тут какой-то фокус. Мы будем рисовать под гипнозом?»

Начало самостоятельной работы вызывает ажиотаж, азарт, состояние «лихорадочной деятельности». Ажиотаж сопровождается стихийной материальной экспансией: студенты стараются захватить как можно больше материально-технических ресурсов. В текстах самоанализа присутствуют фразы, в которых студенты описывают ажиотаж как самое яркое переживание: «Азарт, захватывающий процесс, ноги сами несутся... руки судорожно хватают первые попавшиеся краски...»; «Вызывает ажиотаж, хочется все больше придумывать способов...»; «Получила большой восторг, почувствовала азарт».

Первые творческие результаты вызывают реакцию восторга, радости. Очень бурное, необузданное проявление эмоций. Беготня по аудитории, крик, шум, хохот, визг: «Потрясающе! Не могу поверить, что это я сделала!», «Я орала и визжала, просто детский сад, сейчас даже самой стыдно... Хотя вру, совсем не стыдно!», «Высший класс!», «Невероятно!», «Здорово!».

Во всех группах в процессе работы наблюдалось ярко выраженное проявление конкуренции, сопровождающейся вспышками негативных эмоций, повышенной агрессивностью. Внешне проявлялось в форме конкуренции за материальные ресурсы: «Скорее, пока те не схватили!», «Я морально не готова делиться», «Сколько можно воровством заниматься!», «Это моя бумага. Даже не смотри сюда», «Убью в любом случае». Но «материальный ресурс» был вторичным в конкуренции. Студенты конкурировали за возможность самовыражения, за возможность творчества. Свидетельство тому – спонтанные реплики в ходе работы: «Я! Я! Это я сделала! Я гений!», «Дайте же хоть попробовать! Вон у народа уже по три штуки, а у меня ни одной!», «Пикассо удавится! Вместе с Малевичем!», «Я не могу спокойно».

Конкуренция вызвала тенденцию к самоорганизации в малые творческие группы. При развитии процесса самоорганизации в малые творческие группы происходит потепление атмосферы в группе, снижается агрессивность, уменьшается хаотичная персональная конкуренция, переходя в конкуренцию между малыми группами. Агрессивность при конкуренции между малыми группами ниже, чем при персональной конкуренции. К концу занятия конкуренция между малыми группами постепенно прекращалась вплоть до полного исчезновения. Малые группы проявляли доброжелательный интерес к работе коллег в других группах. По мере накопления собственных и коллективных работ проявляется высокий интерес к своим собственным работам и работам однокурсников, желание поделиться своими впечатлениями, перерастающее в стихийную автопрезентацию, объединяющую всю тренинговую группу. Фронтальный контент-анализ

позволил выделить три разные категории высказываний, которые имеются во всех шести студенческих группах: 1) презентация художественных работ (коллекций работ): «...Получилась роскошная коллекция водопадов...»; «...романтическая коллекция: каждый цвет живет своей особенной жизнью...»; «Это окна. Розовое окно, сиреневое окно... путешествие по разным мирам»; 2) самопрезентация: «Чувствовал себя как перед прыжком в воду – я точно знал, что буду в другом состоянии...»; «Я чувствую себя гениальным художником!»; «Никак не ожидал от себя такой острой эмоциональной реакции»; 3) презентация идей, «философских концепций»: «У меня ассоциация с Вечностью. На этих картинках все, что происходит в мире – в космосе, на планете, в сознании. Все можно увидеть, почувствовать, но не все понять. Так же и вечность – ты ее чувствуешь, но никогда не поймешь...»; «У меня... уход в туманные и очень неконкретные образы: тепла, счастья, защищенности... а потом вдруг сменилась гамма и полезла тревога, напряжение, даже страх. Но не страх перед рисованием, а самая сущность страха...»; «Меня потряс сам процесс. В особенности падение капель краски на воду. Кап-кап, они ведь не тонут, встречаясь с поверхностью. Они сами начинают жить своей жизнью. Жизнь капли рождает узоры, формы. Вы говорили о “первобытности” в поведении. А ведь это созвучно какой-то первобытности капель краски. Капли в пещерах тоже создают узоры и формы, только каменные...»

Весь тренинг с самого начала и до конца сопровождается радостью, эмоциональный подъем, самодовольство, удовольствие: «У меня получились абсолютные шедевры!»; «...когда я запела, пытались надо мной подсмеиваться. А когда сами начали петь, поняли, кто прав. ...Да! Цветомузыка!»; «Я склею из этих картинок мое видение праздника...»

Подводя итоги работы, можно сказать, что данные эмпирического исследования в сочетании с проведенным теоретическим анализом показали, что первичное творчество и первичное восприятие являются сторонами единого процесса спонтанного «естественного» творчества, в который может включаться личность такой, какая она есть без необходимости «ломки стереотипов». Первичное художе-

ственное творчество катализирует транскомуникативные микрособытия [4, 11]. Микрособытия не поглощаются и не растворяются, становясь образами и чувствами. Невключенное наблюдение за работой тренинговых групп и контент-анализ спонтанных высказываний, выявившие в ходе творческого процесса такие проявления, как «детскость», «естественность», «свободу», свидетельствуют о том, что личность путешествует в мир первичного восприятия и первичного творчества в непосредственных переживаниях, которые являются истоком рождения психологических новообразований.

На наш взгляд, подобная модель тренинга целесообразна для работы не только со студентами, но и с людьми старшего возраста. В частности, у нас накоплен интересный опыт работы с учителями школ. Первичное художественное творчество дает возможность взрослому человеку сбросить с себя груз «культурных наслоений» и погрузиться в мир детских переживаний. «Детскость», «первобытность» поведения, которые отмечали у себя взрослые люди, были не подражанием детским играм, а естественным коммуникативным проявлением их состояния. Вся «коммуникативная канва» тренинга свидетельствует о том, что взрослые вышли на работу по тем же самым принципам и природным законам, по которым разворачивается естественное творчество ребенка, сопровождаемое непосредственными первичными эмоциональными и физическими проявлениями (смех, визг, шум, радостное подпрыгивание, горящие глаза, «лихорадочная» деятельность). Самые простейшие, вызывающие физический отклик (смех, вскрик, удивленно открытый рот, эффект «замирания») реакции свидетельствуют о разворачивании цепочки транскомуникативных микрособытий, вызывающих широкую гамму последствий. Центральным последствием являются переживания первичных состояний с последующей их трансформацией в образы и чувства, которые постепенно осознаются и вербализуются через спонтанные высказывания. Особенностью содержания творческого процесса в авторской модели тренинга можно считать трансформацию непосредственных первичных творческих переживаний в образы и чувства с «лавинообразным» порождением психологических новообразований.

Литература

1. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001.
2. Гроф С. Космическая игра. М.: Издательство Трансперсонального института, 1997.
3. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер, 1997.
4. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: ТГУ, 1992.
5. Кандинский В. О духовном в искусстве // Психология цвета. М.: Рефл-бук, 1996. С. 181–221.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997.
7. Минарт М. Свет и цвет в природе. М.: Наука, 1969.
8. Налимов В.В. Спонтанность сознания. М.: Прометей, 1989.
9. Претте М.К., Капальдо А.К. Творчество и выражение. М.: Советский художник, 1981.

10. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск: Поппури, 2000.
11. Частокотенко Я.Б. Динамика первичного творчества в коммуникативном процессе тренинга креативности: Дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004.

«THE COSMIC GAME» OF PRIMARY ART CREATIVITY
J.B. Chastokolenko (Tomsk)

Summary. In clause problems of psychology of the creativity, connected with actualization primary creativity are considered. The concept «primary creativity», supplementing such concepts as «primary creativity» and «primary perception» is formulated. The variant of the decision of one of the most paradoxical problems of psychology of creativity – is offered to «the organized spontaneity of creative activity».

Key words: creative activity, creativity, primary creativity, primary perception, primary creative activity, spontaneous creative activity.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ТРАНСТЕМПОРАЛЬНЫХ АСПЕКТОВ СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

О.В. Лукьянов (Томск)

Аннотация. В статье обосновывается актуальность построения психологических исследований в соответствии с постнеклассическим типом рациональности. Предлагается рассматривать социальный и психологический опыт в категориях согласованности временных форм.

Ключевые слова: психологический опыт, смысл, трансгрессивность, трансемпоральность, форма времени, социально-психологическое познание, психологическая практика.

Решение теоретических, методологических и практических вопросов понимания психологического опыта в современной психологии осуществляется в контексте трансгрессивности, свойственной мировоззрению нашей эпохи. Перемещение границ, систем координат, движение системных оснований, обусловленное усложнением жизненной реальности современного человека, приобретает все большее значение при концептуализации понимания базовых категорий психологии, в том числе категории психологического опыта.

Психологический опыт сегодня понимается не только как превращающаяся форма жизнедеятельности, но и как переживание, отчасти формирующее жизнедеятельность, задающее тенденцию хода жизни, устанавливающее и преодолевающее границы человеческого бытия-в-мире. Структурные аспекты событий психологического опыта, используемые в классической науке и отражающие трансцендентные аспекты опыта (состояние, процесс, паттерн поведения), сегодня дополнены понятиями, отражающими трансгрессивные аспекты психологического опыта (переживания, интенциональности восприятия, тенденциональности мышления, эволюционности развития, жизнестойкости, жизнотворчества и др.). Смещающиеся границы, «мягкие» методы исследования, фундаментальная неопределенность, скептицизм (невозможность исчерпывающего описания и понимания, тем более невозможность исчерпывающего объяснения) прочно вошли в реальность психологической практики и психологического исследования. На смену поиску технических и принципиальных решений пришли проблемы этики, бытийности и смысла жизни. Источником данных стало пространство движущейся границы между психологической теорией и психологической практикой. Проблемы взаимодействия человека с трансцендентным миром, сводящимся к областям значений, дополнились проблемами трансгрессивности человеческого взаимодействия, не сводимого к значениям, а требующего учета тенденциональности ответственности и интенциональности ответов. Смысловое соответствие, модели согласования, преодоление тенденций деконструктивности стали главными проблемами и надеждами социально-психологического познания.

Современная ситуация в социальной психологии требует от ученого учитывать сложность контекста

социального и научного развития на различных уровнях анализа. Наибольшей эвристической значимостью в этом вопросе обладает сегодня концепция В.С. Степина, в которой систематически обосновываются типы исследовательских программ и этапы эволюции научного знания [7]. Опираясь на эту концепцию, мы можем говорить о необходимости согласовывать две научно-исследовательские программы: натуралистическую, выражающую ценности естественно-научного подхода, и культурцентристскую, выражающую ценности гуманитарного подхода. Кроме двух типов научно-исследовательских программ, мы должны согласовывать и типы рациональности, формирующиеся в процессе эволюции науки. На данный момент имеется несколько типов рациональности.

Классический тип рациональности, центрирующий внимание ученого только на объекте, требует «вынести за скобки» все, что относится непосредственно к субъекту и его средствам деятельности. Классический тип рациональности связан с научной революцией XVII в. и развитием естественно-научного мировоззрения.

Неклассический идеал рациональности, согласно которому научное описание включает в себя ссылки на средства и операции познавательной деятельности, был подготовлен научной революцией конца XVIII – начала XIX в., изменившей философские установки науки, и научной революцией конца XIX – середины XX в., сформировавшей неклассическую науку благодаря открытиям в области физики. Неклассическая наука допускает истинность нескольких отличающихся описаний одной реальности и соотносит онтологические характеристики метода, которым осваивается объект. Неклассическая наука представляет собой сложный и множественный, но все-таки естественно-научный тип исследования.

Постнеклассический идеал рациональности приближает естествознание к человекознанию. Даже в традиционно естественных науках учитываются нелинейность, историзм и человекообразность систем. Постнеклассический идеал рациональности утверждает на современном этапе развития науки. На этом этапе психология не только заимствует методы и категории исследования у «старых» наук, но и существенно обогащает их гипотезами и перспективами концептуальных построений. Постнеклассическая рациональ-