

УДК 165. 172

Дольская О.А.

Роль рефлексии в современном образовании

Все чаще в философии образования используется термин «рефлексия». Обращение к нему активизировалось не только в педагогике, образовании, но в научной, социальной и даже в общественно-политической мысли. Что обозначает этот термин, и почему он стал актуальным для представителей научного мира? Его историю мы начнем с размышлений Декарта и Канта.

Рефлексия как принцип мышления по традиции, идущей от Р. Декарта, предполагает переход к самосознанию, саморефлексии: солипсическая установка окончательно оформляется Р. Декартом. Происходит радикальное вытеснение из «Я» всего недостоверного, а это приводит к тому, что, во-первых, связь с миром разрывается, во-вторых, основное требование к его выстраивается в рамках сомнения. Скептическая позиция ума над самим собой превращает его в познающий разум. Это значит, что разум обращается на себя, становясь предметом анализа, а между предметом познания (фрагментом бытия) и познающим субъектом стоит некая среда, включающая в себя умозрение, воображение, которые надо изучить и преобразовать в формы, средства познания.

Путь к идее объективности знания шел именно через радикальный скепсис: доведя скепсис до предела, Р. Декарт превратил его в метод, в позицию мысли. Он заключает мышление в самом себе, в точке бесконечно удаленной от мира, от чувств и представлений. Эта точка получает название Cogito. Есть еще один существенный момент в учении Р. Декарта. Он заявил, что индивидуализм и рационализм тесно связаны друг с другом. Все, что базируется на коллективных обычаях и традициях, является нерациональным, поэтому необходимо преодолеть такой «антиразум».

Только индивидуум, который работает и мыслит в определенной упорядоченной манере, может достичь истины. Если человек придерживается определенных правил мышления, то познаваемость мира становится доступной.

Теперь необходимо обратиться к размышлениям Д. Юма о субъекте познания. Теория разума Д. Юма дает такое объяснение субъекта, в котором понятие души, понятое и принятое в контексте метафизических начал, исчезает. Когда Д. Юм говорил о действии души, он имел в виду не то, что сама душа активна, но что она активизируется, становится субъектом. Определенность не определяет, она сама определяется. В этом присутствует некий парадокс. Парадоксальность теории разума Д. Юма состоит в том, что он «представляет субъективность, которая выходит за пределы самой себя и, тем не менее, остается пассивной» [1, с. 14].

Д. Юм утверждает, что любая идея вещи выводится из соответствующего впечатления, что в душе нет никаких идей, а есть только привязанность души. Субъективность, по мнению Д. Юма, задается благодаря впечатлениям: источником происхождения души становятся впечатления от ощущений, а впечатления рефлексии дают качественное определение души как субъекта.

Для идей Р. Декарта Д. Юм нашел свое объяснение: он считал, что идеи – это слабые отзвуки впечатлений. Как ни странно, но в этом вопросе Д. Юм рассуждал как строгий рационалист: мы видим в его размышлениях попытку рационально установить границы и природу познаваемости мира. Р. Декарт провозгласил независимость от случайного накопления знаний, а Д. Юм подчеркнул, что осмыслить каузальные связи возможно с опорой на крепко укорененный обычай наблюдать аналогичные последовательности. Но обычай не конкретный, а универсальный, характерный для человеческого разума вообще. Обычай стал центральным звеном в его представлении о знании, а человеческое «Я» Д. Юм представил как постоянную совокупность неодинаковых перцепций.

Если обратиться к И. Канту, то он понимал рефлексию как размышление над отношением представлений для формирования понятия [2]. Р. Декарт, а за ним И. Кант отдавали предпочтение холодному, рациональному разуму-одиночке, но Д. Юм смотрел на разум по-другому: для него разум никогда не мог своими собственными силами преодолеть наблюдения над личными экзистенциями. Именно последние заставляют нас двигаться вперед, определять ценности и цели. А логическое мышление не может удовлетворить состояние человека, основанное на чувствах и ощущениях.

В начале XX в., благодаря Э. Гуссерлю, феноменология предстает как описание, выдержанное в тройном направлении: описание смысловых структур сознания, описание предметов-вещей как факта существования, описание психологической деятельности, направленной на предмет сознания. Если у И. Канта априорные формы задают некие конструкты, основанные на чувственности и рассудочности, то для Э. Гуссерля на первое место выходит наглядное описание вещей, и именно редукция определяет подлинность рефлексии и смысл человеческой деятельности. Он придает рефлексии универсальную методологическую функцию. Рефлексия – это «общая рубрика для всех тех актов, в каких становится очевидно схватываемым и анализируемым поток переживания со всем многообразно встречающимся в нем» [3, с. 164].

Однако необходимо заметить следующий достаточно важный факт. Э. Гуссерль ввел понятие «жизненный мир» как неперемное условие существования любых видов знания. Он трактует его как совокупность до- и внерефлексивных установок, практических и дотеоретических позиций, что, по сути, и привело к изменению его отношения к рефлексии: он все меньше и меньше уделял ей внимание. В дальнейшем у Э. Гуссерля интерес к рефлексии упал настолько, что его последователь М. Хайдеггер в противовес рефлексии апеллирует к процедурам герменевтического истолкования и к актам понимания. Такое отношение к рефлексии можно объяснить только

одним: ее значение относительно ее понимания, данного И. Кантом, трансформировалось настолько, что невозможно было осознать ее современное – расширенное понимание и значение. Отсутствие интереса к рефлексии со стороны Э. Гуссерля возможно объяснить именно этим фактом: он не обратил внимания на то, что ее значение и трансформировалось, и расширилось.

Зато им была сделана мощная заявка на intersubjectивность сознания. Э. Гуссерль разрушил установку на методологический солипсизм, но он не указал на роль и значение коммуникации, а только приблизился к ней.

Чуть ниже мы покажем, что рефлексия оказалась тесно связанной с коммуникацией. А тема коммуникации, наоборот, стала приобретать все большее внимание и значение в философии. Действительно, если трансцендентальная прагматика отталкивается от Cogito P. Декарта, то это с необходимостью требует использования личного местоимения «Я». Тут необходимо напомнить, что В. фон Гумбольдт, а за ним все представители диалогической философии говорили: личные местоимения предполагают всех своих братьев второго и третьего лица [4].

Курс на коммуникативную обусловленность субъекта европейская философия «взяла» еще с размышлений Д. Юма, который создал науку о человеческой природе. Решая вопрос о том, как воображение становится способностью, Д. Юм, по сути, решает вопрос о том, как душа становится субъектом [1, с. 9]. Человеческая природа является управляемой воображением, а не правилом. Почему возможно говорить, что именно воображение становится природой? Потому, что «принципы отсылают к душе, на которую они воздействуют, а природа отсылает к воображению, весь смысл [человеческой – авт.] природы в том, чтобы качественно определять воображение» [1, с. 12]. Сила воображения, считает Д. Юм, удваивается с помощью отношений и дает определение слову «отношения», подчеркивая, что отношения – это не то, что просто связывает явления, а те условия, благодаря которым они завязываются [5]. При этом рассудок он

расценивает как «движение аффекта, становящегося социальным» [1, с. 8 – 9], а задача рассудка – «сделать аффекты социально приемлемыми» [1, с. 8].

Рассудок (или воображение) мог запечатлевать в себе идеи и представлять их так ясно, что они будут действовать на ум так же, как те идеи, которые доставляют нам память, разум или чувства. Особенность чувственных впечатлений Д. Юм усматривал в их силе и действенности. Он подчеркивал, что живость одного события опыта влияет на характер последующих событий. Это был своеобразный фундамент для дальнейшего обоснования социальности субъекта. Ж. Делез отмечает в «Логике смысла», что событие соразмерно становлению, а становление соразмерно языку [6, с. 21]. И далее: «Событие – подобно кристаллам – становятся и растут только от границ и на границах» [6, с. 22]. А мы можем предположить, что опыт встречи того, кто обучается с тем, кто обучает, соразмерен событию.

Продолжает линию развития значения «события» А.Н. Уайтхед, расставляя следующие акценты. А.Н. Уайтхед разрабатывает концепцию языка, в которой отношения символа и значения не подчиняются закону каузальности, а определяются субъектами, вступившими в коммуникацию на основе чувственного восприятия. За языковыми данными стоит объект, но он оказывается локализованным не в абсолютном пространстве, как это характерно для классической онтологии мира, а в событии. Для него событие – это некий комплекс, целостный опыт в виде активного субъекта и вещи (объекта), с которой связана активность субъекта. Эта вещь выступает как данность, которая «способна вызвать специальную активность» конкретного опыта. Поэтому А.Н. Уайтхед и определяет событие через субъект. «Событие есть субъект по отношению к его особой активности, направленной на объект; и все, что угодно может быть объектом, если возбуждает в субъекте некоторую особую активность. Такой вид активности есть “схватывание”» [7, с. 576].

Нам остается подчеркнуть схожесть рассуждений Д. Юма о значении отношения при связывании идей, возникающих в мышлении, и которое

усиливает воображение, и А.Н. Уайтхеда в описании ситуации события. Изменение одного в ситуации события влечет изменение другого, что способствует реализации принципа становления. По сути, и Д. Юм, и А.Н. Уайтхед пытаются решить вопрос о том, как устроена субъективность в контексте коммуникации. В философии Д. Юма субъект рассматривается с учетом его социальной окрашенности, а в философии А.Н. Уайтхеда акцент смещается на отношения между субъектом и объектом, которые реализуются в ситуации «события». Отсюда вывод: на формирование субъекта оказывает влияние встреча или граница, в пределах которой субъект и объект создают ситуацию «события».

В научных исследованиях в XX в. наблюдается отказ от жестко детерминированного мышления, выдержанного в парадигме субъект-объектных отношений, на смену приходит парадигма субъект-субъектных отношений, что обусловлено реализацией на практике разных типов научной рациональности. В естествознании любой объект, рассматриваемый в виде системы, имеет свое, внутреннее пространство. В современном знании его называют семантическим (смысловым) пространством. Это пространство расценивается как пространство внутренней детерминации действия. В нем формируются целевые установки, ценностные критерии и возникает субъективный (свой) регулирующий фактор, который может выполнять и роль управляющего фактора. Все поведение системы, согласно классическому и неклассическому типу научной рациональности, определяется актуальным взаимодействием и предшествующими причинами. Но постнеклассическая рациональность рассматривает систему с учетом внутренней детерминации. Это значит, что поведение системы определяется ее будущим, представленным во внутренней целевой установке.

Для уяснения внутренней детерминации используют понятие целесообразность, целевая причина, целеполагание. Так вот, если центральным принципом в системе выступает цель, внутренняя установка, то

в системе возникает процесс осмысления, который и получил наименование рефлексия.

Необходимо также заметить, что современное естествознание не признает субъекта как нейтрального по отношению к получаемому знанию. Сегодня субъект рассматривается как один из определяющих компонентов знания. Если раньше акцент ставился на объекте познания, то сейчас он перемещается в сторону *границы* взаимодействия субъекта и объекта. Это в какой-то мере перекликается с философией становления А. Уайдхеда, где отношение между субъектом и объектом реализуются в контексте границы встречи, в пределах которой и создается ситуация «события».

Теперь посмотрим, как реализуется рефлексия в образовании. Прежде всего, мы должны указать на понимание рефлексии со стороны Г.П. Щедровицкого. Анализируя предложенный им тип рациональности, становится понятным, в каком направлении современное понимание рефлексии расширилось и трансформировалось. Его последователь Ю.В. Громько настаивает на том, что современное образование необходимо нацеливать на использование в нем проектной рациональности. Необходимо отметить, что проектный тип рациональности находит свою реализацию не только в поле образования. Образовательная система на протяжении многих веков представляла собой сложный социокультурный проект, в котором разрабатывались определенные стратегии, позволяющие применять на практике разные методы обучения. Каждая школа, новая система, определенные программы, введение новых методик и т.п. – это своеобразные проекты, воплощенные в жизнь.

Проектная рациональность разрабатывает регулятивы, которые позволяют представлять, а затем преобразовывать действительность в режиме перехода от существующего к должному. В основе проектной рациональности лежит новый взгляд на интеллект, мышление и коммуникацию. Проектирование – это тип мыследеятельности, под которым понимают «совершенно определенную связь процессов мышления,

коммуникации, деятельности, рефлексии и понимания, которая проявляется при осуществлении соответствующего вида практики – исследования, программирования, управления и т.п.» [8, с. 66]. Также в ее основе лежат такие параметры, как отношение к категории времени, критерии реализуемости, предметность как организационная структура деятельности и т.п. Проектная рациональность позволяет получать новое знание о социальных аспектах образования, а также способствует запуску новых исследований, направленных на получение научных знаний. Ю.С. Громыко предполагает, что «должны проектироваться разные типы связей сферы образования с другими сферами практики» [8, с. 68], а проектирование необходимо положить в основу содержания образования.

Практику проектной рациональности можно мыслить как существующую в виде совокупного опыта мышления, она выступает как проявление активности многих людей. Коммуникативные действия оказываются часто неосознанными, т. е. в высокой степени ритуализированными. Проектная рациональность способствует конструированию субъективности, которая не дана, а задана и возникает как проект определенной практики. Она способствует и получению новой информации: «любое проектирование есть в первую очередь информационный процесс, процесс генерирования новой информации» [9, с. 81].

Под руководством Г.П. Щедровицкого в 80-е годы были организованы деятельность игры, направленные на решение комплексных социокультурных проблем в различных сферах деятельности человека. Каждая игра предполагала имитационное рефлексивно-мыслительное проигрывание определенных ситуаций в профессиональном коллективе. Например, смену ролей на производстве (принятие инженером на себя роли директора крупного производства), выработки стратегического развития производства, образовательных структур и т.п. Особенностью проигрывания являлась совместная мыслительная деятельность членов всего коллектива.

Теоретически создавались нестандартные ситуации, непредвиденные элементы, которые могли бы иметь место в управлении, в процессе обучения, на производстве, в школе и которые требовали от играющих членов коллектива определенного решения. Московская школа методологов способствовала рождению новой формы организации коллективной мыследеятельности, противопоставленной такой, как учрежденческая, производственная, учебная и пр.

Основное назначение игры усматривалось ее создателями в развитии средств, методов и организаций форм мыследеятельности. Конструирование игры связано с мысленным развертыванием ее содержания, которое определялось темой и целями. Особенностью игр становилась двойная функционализация: с одной стороны, они отражали предмет мысли, а с другой, игры использовались по отношению к мыследеятельности в качестве «инструментальной функции, в качестве средств ее организации» [10, с. 51]. Главным стержнем игры выступали методологически организованные процессы коммуникации, которые фактически прокладывали «обходной» путь относительно тех барьеров, которые встают на пути чистого мышления. «Коммуникация позволяет втянуть и определенным образом представить на плацдарм общего обсуждения те профессиональные и практические области, относительно которых строится игра. Т. е. первоначально та МД [мыследеятельность – авт.], которая анализируется игрой, дана участникам через коммуникативные формы. Далее представленная в коммуникации она становится материалом для мыслительной работы: сначала в плане ее анализа и проблематизации, а затем в плане развертывания прожективных форм работы по развитию соответствующих практических областей; проектирования, программирования, нормирования», – пишут Л.М. Карнизова, Г.И. Александрова, организаторы игр [10, с. 56].

Сам Г.П. Щедровицкий так определял игру: «участники игры ... начинают создавать новый практический опыт мыследействования. Благодаря этому организационные проекты и программы новых

комплексных систем мышледействования получают экспериментальную проверку (в условиях игровой имитации) на взаимосогласованность, эффективность, надежность и устойчивость в различном социокультурном окружении» [11, с. 297].

Игры проводились по таким темам: «Эксперимент в управлении народным образованием: содержание, масштабы, объем работы», «Проблемы содержания образования», «Выборы директора школы № 735 г. Москвы», «Проблемы и перспективы развития начального образования» и ряд других. Основная ценность и цель игры состояла в развитии мышления и деятельности. Собственно продуктивная ориентация всегда присутствовала в игре, но она никогда не была самоценной. И игротехническая работа в группе была ориентирована на отработку правильных мышледеятельностных процессов, правильных способов мышления и деятельности.

Ю.В. Громько видит суть проектной рациональности в необходимости создания мегамшины образования, построение которой должно обеспечить разработку мышледеятельностного содержания образования и реализацию этого содержания в новых формах учебно-воспитательного и образовательного процессов. «Создание новых игр организации мыслительной сферы образования в организационно-деятельностной игре предполагает выход за рамки структур отраслевого производства – самой системы народного образования» [12, с. 44] и сосредоточиться во всех сферах жизнедеятельности человека.

Для Г.П. Щедровицкого наиболее существенным моментом в игре становится умение «создавать соответствующие условия, организовывать и постоянно сохранять сферу их “личностных” отношений, стимулировать самодеятельность детей, “свободу” в установлении отношений друг с другом» [13, с. 676]. Т.к. процесс обучения происходит не в самой игре, а в «сфере отношений по поводу игры». Для создания ситуации обучения необходимо задать «разрыв» в предметно-практической или мыслительной деятельности. «Когда перед ребенком ставят какую-либо практическую или

мыслительную задачу, то он может принять ее и начнет решать только в том случае, если у него для этого есть необходимые средства. Но в ряде случаев оказывается, что средств достаточно, чтобы принять задачу, но недостаточно, чтобы решить ее. Именно здесь он оказывается в ситуации разрыва» [13, с. 683]. Когда разрыв осознан, учитель старается ввести дополнительные средства для решения задач. Причем обращение к понятиям не во всех случаях спасает мыслителя, зато легко ведет к формализму. В дальнейшем учитель должен создать в игре такую задачу, решение которой вело бы к выделению средств решения задачи именно как средств и к усвоению их в этом качестве.

Игры формируют образцы новой практики, а мыследеятельность позволяет создавать комплексы и схемы организационной деятельности с их предварительной искусственной организацией. Сегодня большое внимание уделяется методу игры в образовании, ставя перед студентом, учеником задание такого рода: каждый этап игры – это своего рода ступень достижения определенных целей. Поэтому требуется обсуждение каждого «кусочка» игры с выяснением положительного или отрицательного, конструктивного или деструктивного продвижения к определенной цели. Понятно, что такой анализ невозможно осуществить без обращения к рефлексии.

Методические разработки построения лекций, уроков, семинаров и т.п. «пестрят» использованием термина «рефлексия». Давайте попробуем разобраться, почему обращение к ней является необходимым элементом педагогической деятельности. Если отойти от классических исследований методик реализации пространства урока, тогда урок представится как поток передачи и приема информации. Ученику ее необходимо интерпретировать, при этом воспринимая предложенный материал в пространстве именно урока. Но информацию получает и учитель в виде своего рода «незнания», которое проявляется у учащихся в этом процессе. Параллельно у учителя возникает проблема собственного сознания и нового осознания содержательной компоненты педагогического знания.

Феномен вмешательства и инициативы в соединении с мотивом способствуют восприятию процесса урока не только как реализации универсального детерминизма: событие урока реализуется как процесс, который несет в себе признаки человеческого со-бытия. Мы можем предположить, что образование реализуется как процесс, который несет в себе свойства человеческой событийности. В традиционном понимании образование отталкивается от процесса взаимодействия: учителя с учеником, взрослых и детей, родителей и детей, студентов и преподавателей и т.п. С одной стороны, событийность задает параметры освоения индивидом себя самого и мира, способствует встроению себя в этот мир, формирует умение соотнесения своей самости с субъективностью других людей и целостностью других сообществ. И здесь нам не обойтись без рефлексии: рефлексия требует обращения сознания на себя, это принцип мышления, требующий обоснования предпосылок собственного мышления.

В основе содержания педагогического знания в соразмерности с событием урока лежит различие между знаниями учителя и ученика или различие знаний учителя до урока и во время урока, включающего нормативно-ситуативную интерпретацию непонимания учеников и разворачивание на основе данного толчка собственного предзнания. Это различие «ослепляет открывающимися возможностями дирижировать переработкой информации» [14, с. 201]. О явлении предзнания давно известно в когнитивной психологии. У. Найссер подчеркивал зависимость восприятия от навыков и опыта воспринимающего, т. е. от того, что человек может знать заранее. То, что воспринимает учитель или ученик и что может стать предметом понимания, относится к идентифицированным элементам жизненного мира: «Мы обращаем внимание на объекты и события, а не на сенсорные сигналы», – писал У. Найссер [15, с. 52]. А М. Полани сравнивает предзнание с «молчаливым типом знания» [16, с. 134] и подчеркивал его «инструментальный, вспомогательный характер по отношению к осознанию» смысловых значений знания.

Ученик как открытая система обладает предзнанием, которое выступает инструментом для активизации процесса самопознания индивидом самого себя. Но при этом рефлексия выступает как процесс зеркального взаимоотражения знаний учителя и ученика в пространстве коммуникации урока-события. У учителя также возникает ситуация предзнания, но относительно предзнания уже ученика, и появляется способность мысленного восприятия позиции ученика и его точки зрения на предмет рефлексии.

Еще несколько слов о проектной рациональности, но уже в контексте масштабной перестройки общества на пути его развития. Например, Д. Белл полагает, что в современном информационном обществе увеличится роль профессионалов, которые, будучи экспертами, наиболее склонны к планированию [17]. А Г. Саймон, рассматривая классическую теорию принятия решений вводит понятие «процедурной рациональности» [18]. Он противопоставляет ее «содержательной» рациональности, имеющей место в теории принятия решений. В этой теории противопоставляются две позиции-схемы: «что предлагается делать» и «как принимается решение». При помощи процедурной рациональности выстраивается ответ по схеме «как принимается решение». Г. Саймон предлагает масштабную перестройку общества на основе повышения продуктивности процедурной рациональности. О. Савельзон подхватывает идею процедурной рациональности Г. Саймона и применяет ее к анализу современного общества. В частности, О. Савельзон видит в ней одно из условий развития демократических элементов в обществе: процедурная рациональность позволит трансформировать общество в направлении культуры принятия решения, активизируя демократическую систему политического управления [19].

Необходимо также обратить внимание на теорию рефлексивной модернизации Э. Гидденса. Он вводит понятие «практического сознания», благодаря которому раскрывается значение знания для человека и его

компетенции [20]. В теории описывается концепция действия с позиции процесса как непрерывного потока поведения, как течение непредвиденных причин, как вклинивание живых существ в бесконечный поток событий в мире. Человеческое действие всегда окрашено рациональностью, под которой Э. Гидденс понимает умение индивидом находить и объяснять самому себе причины и цели действия. А под рационализацией действия он понимает процесс, который внутренне присущ людям и который представляет собой согласие участников взаимодействия относительно компетенции каждого, а также способность поддерживать постоянное «теоретическое понимание» оснований своей деятельности.

Как видим, в исследованиях социального характера вопрос о проектной рациональности переходит в плоскость процедур принятия решений для осуществления деятельности, а центр внимания переключается на рефлексивное обоснование действий. Попробуем проанализировать ситуацию, способствующую расширению понятия «рефлексия», обратившись к работам не только философского и педагогического характера, но и социологического, и экономического.

В современном обществе большое внимание уделяется анализу теоретического знания как основной характеристике информационного общества. Это знание предполагает качественные изменения, которые ведут к серьезным последствиям во всех сферах жизнедеятельности. Попытка обоснования теоретического знания была предпринята К. Кумаром. Он считает, что «теория предстает в виде набора обобщенных правил, законов и операций, своего рода определенных абстракций, на основе которых возможно соглашение не только между исследователями научной сферы, но и работниками производственной и социальной сфер» [21, с. 75]. Заметим, что принцип соглашения становится ключевым не только в образовании или науке, но и практически во всех важнейших сферах жизнедеятельности человека.

Продолжает тему анализа теоретического знания Э. Гидденс. Он обращает внимание на то, что эпоха Модерна – это освобождение людей от уз природы, когда человек делает выбор в ситуации неопределенности, в обстоятельствах predetermined судьбой. Освободившись от установки о мире как о заданном мире, человек может изменять его. Решения по его изменению зависят от самого человека, от сообщества. Предпосылкой для этого выступает постановка вопросов перед собой и коллективом, на которые ищутся соответствующие ответы. Сама постановка вопросов получает название «рефлексивность», которая предполагает открытость к идеям, информации, знаниям, поступающим из различных сфер, на основе которых и принимаются решения.

Он пишет, что для отдельных представителей и институций посттрадиционного общества характерна «интенсифицированная рефлексивность», построенная на знании [20]. Можно говорить о том, что это во многом знания абстрактные, источником которых выступают, прежде всего, структуры образования и средства массовой информации.

Тему рефлексивности и знания подхватывает современный социолог Н. Штер. Он расширяет поле теоретического знания, говоря, что знание – важнейшая составляющая всего нашего образа жизни, т.к. именно теоретическое знание помогает разобраться не только с тем, что мы делаем, где мы находимся, оно помогает разобраться со смыслами окружающей действительности. Для характеристики знания он предлагает тройную типологию его развития: знание содержательное (так называемый просвещенческий идеал, он необходим для понимания и наполнения смыслами вещей); знание продуктивное (применяется в промышленности разного характера); знание действенное (которое связано с деятельностью и воплощает собой особые приемы, которые оказывают влияние на повседневную жизнь человека) [22].

Особое значение для нас имеет последний тип знания – действенный. О действенном знании пишет и украинский философ В. Шкода, но называет его

«знанием результата делания»: «С антропологической точки зрения, знание можно представить как результат *видения* и *делания*. Иными словами, знание есть дело, так сказать, рук и глаз человеческих. Это – два существенно различные по происхождению типа знания. Первое – от удивления, второе – от необходимости адаптироваться к окружающей среде обитания» [23, с. 171].

В современном обществе начинают доминировать трудовые процессы, в которых человек расценивается в контексте интеллектуального и творческого роста, что активизирует проблему образования на протяжении всей жизни. Человек начинает брать на себя функции контролера текущего процесса: он не зависит от техники, а, наоборот, делает функционирование техники зависящей от него самого. Его труд начинает характеризоваться присутствием творческих элементов в любом виде производства. В постиндустриальном обществе на смену ориентации на расширение производства материальных товаров и услуг приходит ориентация на расширение производства знания, на тиражирование информации, структурированной особым образом. Вследствие этого происходят изменения в структурных элементах общественного производства. Наряду с основными отраслями промышленности развивается интеллектуальное производство как производство знаний, развиваются коммуникативные средства различного характера в виде информационных сетей, банков данных, рекламных структур, организаций, устанавливающих связи межнационального взаимодействия и т.п. На смену машинному труду с необходимостью приходит труд интеллектуальный, связанный, с одной стороны с использованием компьютерных технологий, а с другой, – направленный на человека.

Тема образования присутствует во многих социальных теориях. Например, разрабатывая теорию трудовых процессов нового общества, социологи М. Пайор и Ч. Сейбл выдвигают тезис о том, что существенными особенностями и преимуществом нового образа жизни станет

распространение гибкой специализации и гибкого производства, основанных на определенных знаниях. Они пишут, что во времена индустриального общества доминировало массовое производство, его огромные объемы стандартизированной продукции требовали специализации оборудования и специализации труда, что приводило к низкому уровню трудовых навыков. Операции сводились к рутинным движениям, присутствовал жесткий хронометраж движений и действий и т.п. Введя термин «гибкая специализация», они предвидят разрыв с рутинным и монотонным трудом, в результате чего будет возрастать разнообразные возможности производства и повышаться квалификация работников любого уровня, предполагающая образование в течении жизни человека [24].

Если раньше господствовало утверждение, что для капитализма не нужны квалифицированные работники, то убеждение о необходимости гибкой специализации все более находит своих приверженцев. Экономисты П. Хирст и Дж. Цейтлин считают, что гибкая специализация может быть сформирована везде, где существуют благоприятные условия для сотрудничества и кооперации, которые обеспечивают необходимый минимум доверия между рабочим и нанимателем [25].

Профессор Гарвардской школы бизнеса, известная исследовательница трансформаций в экономической сфере, С. Зубофф усматривает в развитии последних лет перспективу «серьезных перемен в трудовых навыках» [26, с. 57]. Информации в гибкой специализации отводится особая роль, а информационно коммуникативные технологии служат главным признаком гибкой специализации, и они же и обеспечивают ее. Новые технологии – это «умные» технологии, их отличительная черта – инкорпорирование больших объемов сложной информации. Этот информационный материал обеспечивает гибкость и самого производственного процесса, т.к. для работы необходимо владеть не только просто профессиональными навыками, но и навыками профессиональной адаптивности и гибкости. Теперь не только инженер, технолог должен быть готовым к овладению новыми

навыками, но и рабочий. Роль образования становится все более ощутимой на производстве, т. к. внедряются не просто новые технологии: в производство внедряется все больше программируемых технологий. Наличие сложного оборудования требует знания, поэтому информационные технологии не только стимулируют постоянное переобучение, но и нуждаются в работнике, который смог бы овладеть сведениями о внутреннем устройстве системы.

По терминологии социолога Л. Хиршхорна, работники нового типа общества отличаются от работников индустриального общества. Это «постиндустриальные рабочие», которые «должны уметь наблюдать за всем производственным процессом и понимать его настолько, чтобы ликвидировать любую неполадку» [27, с. 2]. Информационные технологии снимают значительную часть физических нагрузок и монотонность работы на конвейере, но взамен требуют «большей мобилизованности и наблюдательности, что необходимо из-за несовершенства кибернетических технологий и сбоев в их работе» [27, с. 2–3]. Поэтому особую роль Л. Хиршхорн отводит образованию «постиндустриальных рабочих», стратегия которого должна быть организована совершенно по-новому. Он отмечает следующее: обучение должно быть организовано так, чтобы оно готовило рабочих к вмешательству во время неожиданных неполадок системы, т. е. им необходимо понимание всей системы в целом и постоянные «переподготовка и обучение». Таким образом, рабочий, который был «контролируемым элементом производственного процесса станет сам осуществлять контроль, контролируя контроль». Другими словами, труд рабочего будет «образованным», а специализация «гибкой».

Именно «гибкая специализация» побуждает работника к участию в планировании работы: компьютеризация обеспечивает оператору «петлю обратной связи», «кинетическую обратную связь», что дает работнику возможность перепрограммирования системы. Таким образом, работник как информационно восприимчивый человек осведомлен в области передовых

технологий благодаря им же. Он способен умственным усилием совершенствовать систему в целом. С. Зубофф называет такое умственное усилие «рефлексивностью», которая возникает на основе работы с информационно-коммуникативными технологиями. Такая работа получает статус информирующего процесса, который порождает, как она полагает, «интеллектуальные навыки» [26, с.10].

Э. Гидденс, вводя термин «рефлексивной модернизации» [20], основное внимание уделял абстрактному и обобщенному знанию, а центральной точкой его интереса стал процесс принятия решения, оценка риска и особый контроль над своей собственной жизнью. С этой точки зрения, теоретическое знание составляет суть современных общественных отношений, и Э. Гидденс, по сути, показывает, что теоретическое знание возникло вместе с современным обществом и его роль неуклонно возрастает в нем. А его потенциал проявляется в том, что оно позволяет влиять на наше будущее.

Анализ вышеперечисленных концепций теоретического знания свидетельствует о расширенном и, по сути, новом значении понятия «рефлексия». Рефлексия становится одним из ведущих принципов мышления вообще, а не только философского знания. Понятие «рефлексия» вступает в новый – практический период своего применения.

Вернемся к проектной рациональности Г.П. Щедровицкого. Репрезентация этого типа рациональности присутствует и в новых дисциплинах университетского курса. Идеи, сходные с идеями мыследеятельности, заложенные Г.П. Щедровицким, мы находим в недавно возникшей дисциплине «Наука – Технология – Общество», которая читается в ряде американских, немецких, австрийских университетах. Изначально эта дисциплина проектировалась как такая, которая способна задавать более прагматический контекст для традиционных курсов по философии и философии техники, но со временем она стала самостоятельной дисциплиной. Некоторые исследователи подчеркивают схожесть

конструкции предмета с одним из вариантов схем мыследеятельности: «...сама конструкция наука – технология – общество есть определенный вариант схемы мыследеятельности. В этой конструкции наука – это собственно мышление и способность создания новых идеализаций, технология – это действие, рассмотренное с различных точек зрения, и, наконец, общество – это система позиционных мест и каналы коммуникации между разными местами» [28, с. 169].

Итак, сегодня имеет место трансформация понятия «рефлексия». Сама рефлексия направлена на оптимально продуманные действия, организованные на основе теоретического знания. Теоретическое знание служит предпосылкой нашего поведения и действий. Если раньше «действия были ответом на практические запросы (технические проблемы, социальные сложности), то теперь значительная часть жизни организована на основе теории поведения, на абстрактных, обобщенных принципах» [29, с. 75], цементирующим элементом которых выступает рефлексия.

Литература:

1. Делез Ж. Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму / Ж. Делез // Эмпиризм и субъективность: опыт о человеческой природе по Юму. Критическая философия Канта: учение о способностях. Бергсонизм. Спиноза ; [пер. с франц.] — М. : ПЕР СЭ, 2001. — С. 7 — 144.
2. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант / Собр. сочинений : В 8 т. — М. : Чоро, 1994. — Т. 3. — 741 с.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль ; — Т. 1. — М. : АСТ, 1999. — 340 с.
4. Гумбольдт фон В. Язык и философия культуры / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. с нем.] — М. : Прогресс, 1985. — 450 с.
5. Юм Д. Трактат о человеческой природе. О познании / Д. Юм ; [пер. с англ. С. И. Церетели]. — М.: Канон, 1995. — Т.1 — 400 с.

6. Делез Ж. Логика смысла / Ж. Делез // Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrum philosophicum* ; [пер. с фр. Я. Я. Свирского; научный редакт. А. Б. Толстое]. — Фр.– М. : «Раритет», Екатеринбург : «Деловая книга», 1998. — 480 с.
7. Уайтхед А. Н. Избранные философские работы / А. Н. Уайтхед ; [пер. с англ., состав. И. Т. Касавин: общ. ред. и вступ. ст. М. А. Киселя]. — М. : Прогресс, 1990. — 697 с.
8. Громько Ю. В. Исследование и проектирование в образовании / Ю. В. Громько // Школьные технологи. — 2005. — № 2. — С. 66 — 69.
9. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного образования / В. П. Рыжов // Открытое образование. — 2005. — № 5. — С. 80 — 84.
10. Карнизова Л. М., Александрова Г. И. Методологический анализ игротехнической работы в организационно-деятельностной игре / Л. М. Карнизова, Г. И. Александрова // Организационно-деятельностные игры в народном образовании : сб. научн. трудов. — М. : изд-во АПН СССР, 1980. — С. 45 — 68.
11. Щедровицкий Г. П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение. Смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. — М. : Школьные культурные политики, 1995. — С. 281 — 298.
12. Громько Ю. В. Построение общественной практики средствами образования / Ю. В. Громько // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 37 — 49.
13. Щедровицкий Г. П. Игра и «детское общество» / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. — М. : Школьные культурные политики, 1995. — С. 673 — 681.
14. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества / Н. Луман // Постмодерн в философии, науке, культуре : Хрестоматия ; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятиин]. — Харьков : СиМ, 2000. — С. 279 — 295.

15. Найссер Г. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии / Г. Найссер ; [пер. с англ. В. В. Лучкова; Вступ. ст. и общ. ред. Б. Н. Величковского]. — М. : Прогресс. 1981. — 230 с.
16. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ. общ. ред. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова., пред. Лекторского В. А.]. — М. : Прогресс, 1985. — 343 с.
17. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл ; [пер. с англ., под ред. В. Л. Иноземцева]. — М. : Academia, 1999. — 786 с.
18. Simon H. Rationality as process and product of thought / H. Simon. — N.Y. : The American economic review. — (Papers and proceedings), 1978. — V. 68. — № 2. — P. 1 — 16.
19. Savelzon O. Russia and Israel in the XXI Century. Prospects of Developing a Rational Open Society / O. Savelzon. Liberty publ. house. — N. Y. : Basic Books, 2000. — 208 p.
20. Guilford Y. P. The nature of human intelligence. / Y. P. Guilford. — N. Y. : Mc-Gaw Hill, 1967. — 538 p.
21. Kumar K. Prophecy and progress : the sociology of industrial and post-industrial society / K. Kumar. — Harmondsworth ; New York : Penguin, 1978. — 416 p.
22. Stehr N. Knowledge Societies / N. Stehr. — London : Thousand Oaks, Calif. : Sage, 1994. — 291 p.
23. Шкода В. В. Утопия приобщения / В. В. Шкода // В. В. Шкода. *Articulus*. — Харьков : Изд-во «НТМТ», 2009. — С. 170 — 177.
24. Piore M. J., Sabel Ch. F. The Second Industrial Divide / M.J. Piore, Ch.F. Sabel. — New York : Basic Books, 1986. — 368 p.
25. Zeitlin Paul & Hirst Jonathan ed. Reversing Industrial Decline? Industrial Structure and Policy in Britain and Her Competitors / P. Zeitlin, J. Hirst. — Hardcover ASIN : Berg, 1989. B00159S2ZK

26. Zuboff S. In *The Age Of The Smart Machine: The Future Of Work And Power* / S. Zuboff. — New York : Basic Books , 1989 . — 468 p.
27. Hirschhorn L. *Beyond Mechanization: Work and Technology in a Postindustrial Age* / L. Hirschhorn Beyond. — Cambridge, Mass. : MIT Press, 1986. — 200 p.
28. Морозов Ф. М. Три проблемы в творчестве Г. П. Щедровицкого / Ф. М. Морозов // *Вопросы философии*. — 2004. — № 3. — С. 156 — 169.
29. Уэбстер Ф. *Теории информационного общества* / Ф. Уэбстер ; [пер. с англ. М.В. Арапова и Н.В. Малыхиной; под ред. Е.Л. Варгановой]. — М. : Аспект Пресс, 2004 — 400 с.

Дольская О.А.

Роль рефлексии в современном образовании

В современных исследованиях, посвященных образованию и, в частности, педагогике часто встречается термин «рефлексия». Автор проанализировала его значение и пришла к выводам, что термин прошел длительный путь развития. Кант один из первых дал его определение, но в дальнейшем его значение трансформировалось настолько, что без знакомства с ним невозможно осознать его расширенное значение. Современное понимание связывается с мышлением, но не по конструированию понятий. Рефлексия направлена на оптимально продуманные действия, организованные на основе теоретического знания. Теоретическое знание служит предпосылкой нашего поведения и действий. Сегодня рефлексия – это умение «работать» с абстракциями, обобщенными принципами, которые представлены в теоретическом знании.

Ключевые слова: рефлексия, образование, мышление, понятие, коммуникация, рациональность, теоретическое знание.

Dolskaya O.A.

Role of reflection in modern education

In the modern researches, devoted to education and, in particular, pedagogics often there is a term «reflection». Author analysed his value and came to conclusion, that a term passed the protracted way of development. Edging gave one of the first his determination, but in future his value was transformed so that without the acquaintance with him it is impossible to realize his extended value. The modern understanding contacts with thought, but not on constructing of concepts. A reflection is directed on optimum carefully thought out the actions

organized on the basis of theoretical knowledge. Theoretical knowledge serves as pre-condition of our conduct and actions. Today a reflection is ability to «work» with the abstractions, generalized by principles which are represented in theoretical knowledge.

Keywords: reflection, education, thought, concept, communication, rationality, theoretical knowledge

Дольська О.О.

Роль рефлексії в сучасній освіті

В сучасних дослідженнях, присвячених освіті і, зокрема, педагогіці часто зустрічається термін «рефлексія». Автор проаналізувала його значення і дійшла висновків, що термін пройшов тривалий шлях розвитку. Кант один з перших дав його визначення, але надалі його значення трансформувалося настільки, що без знайомства з ним неможливо усвідомити його розширене значення. Сучасне розуміння зв'язується з мисленням, але не по конструюванню понять. Рефлексія націлена на оптимально продумані дії, організовані на основі теоретичного знання. Теоретичне знання служить передумовою нашої поведінки і дій. Сьогодні рефлексія – це уміння «працювати» з абстракціями, загальними принципами, які представлені в теоретичному знанні.

Ключові слова: рефлексія, освіта, мислення, поняття, комунікація, раціональність, теоретичне знання