

ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИИ

*Современные
комплексные
исследования*

АКАДЕМИЯ НАУК СССР
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ, ФИЛОЛОГИИ И ФИЛОСОФИИ

ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИИ

*Современные
комплексные
исследования*

Ответственный редактор
д-р филос. наук *И. С. Ладенко*



НОВОСИБИРСК
ИЗДАТЕЛЬСТВО «НАУКА»
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
1987

Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования.— Новосибирск: Наука, 1987.

В сборнике представлены статьи, в которых освещаются как общие проблемы, связанные с методологическим осмыслением феномена рефлексии, анализом ее проявлений в различных областях науки, так и более частные, касающиеся психологических механизмов рефлексии, изучения способов организации рефлексивных процессов в педагогической практике и других видах деятельности. Работа выполнена в рамках программы «Взаимодействие научно-технического и социального прогресса».

Сборник предназначен для психологов, философов, педагогов, а также специалистов различных профилей, занимающихся совершенствованием своих общих интеллектуальных и профессиональных возможностей.

Рецензенты В. Ф. Комаров, А. Н. Кочергин

Редколлегия: канд. психол. наук Н. Г. Алексеев, кандидаты филос. наук Г. А. Антипов и О. А. Донских

Н. Г. АЛЕКСЕЕВ, И. С. ЛАДЕНКО

НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ (вместо предисловия)

Выделить основные направления работы — практической, конструкторской, исследовательской — по проблематике рефлексии не так-то просто. Отнюдь не очевидна, да и не была предметом специального обсуждения, совокупность принципов такого выделения. Непосредственный же перенос отработанных структур обзорных статей по имеющимся публикациям для указанной цели непригоден, поскольку приводит к серьезным искажениям. Ориентация на публикации, в которых используется термин «рефлексия», причем преимущественно в названии работы, автоматически исключает все другие, порою более существенные формы анализа проблематики рефлексии, прежде всего различные формы коллективного обсуждения: научно-методологические семинары и конференции, симпозиумы и т. д. При таком подходе из поля зрения выпадают диссертационные исследования, научные отчеты, различные рукописные материалы и др. В итоге получается неполная и антиисторичная картина состояния исследований; хороший пример тому — единственная, насколько нам известно, обзорная работа по тематике «рефлексия» [1].

Естественен вопрос: возможны ли другие способы фиксации направлений, в которых ведется разработка по данной тематике? С нашей точки зрения, для этой цели гораздо лучше подходит другая схема: обрисовка ситуации в науке — описание путей воздействия на нее — появление новой ситуации. В данной статье рассматриваются три обобщенные ситуации: прошлая, датируемая концом семидесятых годов, настоящая и прогнозируемая будущая. Соответственно описываются три перехода (пути воздействия), приводящие к этим ситуациям. В рамках последнего из них намечаются возможные направления изучения рефлексии. Разумеется,

ограниченный объем статьи позволяет выделить лишь общие контуры затрагиваемого содержания.

Термин «рефлексия» в отечественной литературе впервые начал использоваться в 30—40-х годах прошлого века. Связано это было с распространением идей классиков немецкой философии. Так, В. Г. Белинский использует понятие рефлексии как одно из средств для анализа романа «Герой нашего времени», причем специально отстаивает необходимость его введения, помещая рефлексю между двумя другими малопонятными в то время словами (что весьма любопытно!) — «абстрактный» и «конкретный» [2, с. 306, 369—370]. Первые же, не закрепившиеся попытки введения слова имели место чуть ли не на сто лет раньше, в середине XVIII века, когда французское *reflexion* калькировалось, морфологически точно «снялось» через церковно-славянское слово «восклонение» [2, с. 169]. Эта калька не прижилась; аналогично в общий обиход, в отличие от «абстрактного» и «конкретного» и производных от них слов, не вошла «рефлексия», оставшись, по сути дела, термином, используемым только в специальных философских исследованиях.

Зафиксировав продолжение действия этой академической традиции, опустим изложение ее этапов, поскольку они малоспецифичны и оказали незначительное воздействие на характер сложившейся к концу 70-х годов ситуации в изучении рефлексии. Реально действующими были иные силы. Бесспорно, центральное место среди них (как в смысле организующей силы, так и в содержательном развитии тематики) заняло методологическое движение, развитое и инициированное Московским методологическим кружком (ММК). В его рамках уже в конце 50-х годов начались, а в 60-х годах заняли существенное место разработки по рефлексии на различных тематических семинарах, в том числе — что важно подчеркнуть — специально посвященных рефлексии. Ему же принадлежат и первые публикации по проблемам рефлексии, вышедшие в то время. Как это нередко бывает, оформление результатов при непрерывно продолжающейся разработке темы затягивается, отодвигается по времени. Можно считать, что разработанные тогда идеи реализовывались — конечно, с наличием новых элементов — до 80-х годов, а до некоторой степени и в наши дни [3—10]. Приведенный перечень, бесспорно, требует и пополнения, и уточнения, но это задача специального историко-методологического исследования.

Здесь же, придерживаясь аспекта нашего рассмотрения, укажем на характерную черту, специфичную для Москов-

ского методологического кружка и стиля его работы: подключение к ней представителей самых различных областей теоретической и практической деятельности. В отличие от упомянутой академической традиции, к разработке рефлексивной тематики оказались подключенными педагоги и психологи, математики и физики, дизайнеры и историки науки, культурологи и т. д. Круг «задействованных» лиц — при относительном постоянстве основного состава — непрерывно расширялся и видоизменялся. По очень грубой прикидке, в коммуникативное взаимодействие оказались вовлеченными сотни, а может быть, и тысячи лиц, работающих в различных сферах деятельности. Конечно, для большинства из них проблематика рефлексии не была основной (она являлась лишь одним из элементов совместной проработки), но все они в той или иной степени были ею затронуты. И это факт первостепенной важности.

Приведем некоторые следствия из него, характеризующие первую «половину» ситуации, сложившейся к концу 70-х годов.

1. Проблематика рефлексии начала прорабатываться в различных предметных областях по преимуществу с использованием комплекса идей, разработанных в ММК, т. е. на относительно единой основе. Для некоторых исследователей она выступала в качестве ведущей, для других — хотя и не основной, но обязательно учитываемой.

2. Начали возникать «дочерние», связанные с ММК направления исследования рефлексии, для которых была характерна переработка комплекса исходных идей в рамках предметно-дисциплинарных парадигм.

3. Новый стимул к развитию через оказанное воздействие получила академическая (философская) традиция. В гносеологической ее части, особенно в связи с быстро разворачивающимся фронтом исследований по науковедению и методологии науки, в этой традиции начал возрастать удельный вес обращения к рефлексии для объяснения изучаемого материала.

4. Существенно отметить и еще одно обстоятельство — сравнительно узкий выход на практику. Говоря об этой узости, мы имеем в виду не столько объем разработок (так, воздействие на теоретические исследования несомненно является внедрением; проводились и экспериментально-прикладные исследования), сколько характер и направленность воздействия. Оно было направлено по преимуществу на передачу — либо через непосредственное взаимное обсуждение, либо через публикации — знаний о рефлексии и в значи-

тельно меньшей мере касалось формирования опыта рефлексии, опыта участия в ней.

Итак, первая «половина» анализируемой ситуации — это накопление внутренне неоднородного потенциала исследований и разработок по рефлексии. Потенциал этот достиг той критической массы, когда становятся необходимыми и новый поворот в работе, и изменение статуса проблематики. С последним тесно связана вторая ее «половина».

В силу ряда причин — их надо анализировать особо — сложилось так, что в гуманитарных науках само слово «рефлексия» практически исчезло, очутившись в каком-то «полулегальном» положении. Наиболее удобно это показать на примере психологии. Рефлексия здесь многими отождествлялась с интроспекцией, а на нее переносилось выработанное отрицательное отношение к интроспективной психологии (с обвинениями в субъективизме, отрицании роли объективных методов и т. д.). Некоторые психологи даже путали рефлекссию с рефлексом. Изучение специфики мышления, направленного на самое себя, снималось, затушевывалось за счет введения абстрактно-всеобщих, присущих любому мыслительному процессу (только в разной мере, в разной пропорции и соотношении) механизмов. До самого последнего времени структура психологического эксперимента, опуская несущественные для нашего анализа вариации, организовывалась наличием двух стандартных характеристик: наличием одного испытуемого, решающего некоторую поставленную перед ним одну задачу. Изучаться же при этом могло, в соответствии с разделяемой автором концептуальной схемой, самое различное: «деятельность», «действия», «операции» испытуемого, его «мотивы» со сдвигами на «цель» и т. д., особенности его аналитико-синтетической мыслительной деятельности, алгоритмы его действий и т. п.

Итак, анализируемая нами ситуация в конце семидесятых годов имела достаточно сложное строение, характеризуясь наличием разнонаправленных сил, преследующих (хотя это еще не было полностью эксплицировано и осознано) различные цели. Имелась и общая задача — утверждение проблематики рефлексии, обеспечение ей узаконенного статуса. Проследим теперь, согласно принятой нами схеме, пути и методы воздействия вышенамеченных сил, направленных на преобразование этой ситуации.

Заметим в этой связи, что представление о ситуации связано с фиксированным на абсолютной временной шкале отрезком, ограниченным и, как правило, небольшим. При комплексном рассмотрении, а наш случай подпадает под эту ка-

тегорию, такое представление не срабатывает и должно быть заменено на более сложное и более соответствующее реальности: совокупность различных накладываемых на абсолютную временную шкалу отрезков, каждый из которых совпадает с другими лишь частично. Датируемое же время ситуации определяется по главному, или ведущему, фактору, поскольку им ситуация и задается.

Таким фактором по отношению к развертыванию проблематики рефлексии явилось возникновение и развитие в рамках ММК игрового движения, практики организационно-деятельностных игр (ОДИ) [11]. Здесь мы не будем обсуждать отдельные разработки и полученные по ним результаты, связанные с непосредственными исследованиями рефлексии на ОДИ (частично они изложены в [8]). Существенно то, что возникла новая ситуация: рефлексия была переведена в организационно-деятельностный план, в практически организуемое совместное действие. В каждой ОДИ — и причем в каждый игровой день — отводится специальное время для рефлексивного обсуждения прошедших заседаний и перспективной разработки будущих. Их организуют специально подготовленные люди — организаторы рефлексии, или игротехники. Таким образом, все участвующие в ОДИ постоянно включаются в рефлексивный процесс, получают представление о технике и приемах его проведения, накапливают свой собственный опыт в рефлексии. В этот процесс — снова вернемся к количественным подсчетам — вовлеченными оказываются уже не сотни и тысячи, а десятки тысяч людей. И качественная степень их вовлеченности другая: главенствующая ранее исследовательская позиция становится лишь частью, компонентом в более широком практически-деятельностном освоении, предполагающем проектирование, конструирование, внедрение и в том числе исследование рефлексии. Именно этим и определился перелом в разработке проблематики рефлексии. Еще раз подчеркнем, ибо это существенно важно: начался переход от исследовательски-объяснительного отношения к рефлексии к практическому, практико-деятельностному, когда собственно исследование играет важную, но подчиненную роль, оказывается включенным в более широкое целое [12]. Опыт такого подхода отражен в ряде статей [8].

Характеризуя исходную ситуацию, мы выделили появление «дочерних» от ММК направлений исследований. Подчеркивалась их характерная особенность: переработка комплекса исходных методологических по своему возникновению и существу идей в рамках предметно-дисциплинарных пара-

дигм и приспособление к этим парадигмам. Указанная двойственность — переработка и приспособление — весьма существенна для понимания действия «дочерних сил». Ею, в частности, объясняется появление точек расхождения в понимании и трактовке рефлексии и даже возникновение первых, еще не ставших принципиально резкими, столкновений.

При общей установке на переработку центр тяжести падал на максимально широкое представление самых различных онтологических схем и трактовок рефлексии. И в этом смысле она трактовалась как категория, открытая для самых различных интерпретаций, каждая из которых может иметь свой особый смысл и область приложения. Этому соответствовали выбранные средства работы. К ним следует в первую очередь отнести проведенный в 1982—1983 гг. междисциплинарный семинар по рефлексии, организованный психологами из Московского государственного университета, Научно-исследовательского института общей и педагогической психологии АПН СССР (НИИОПП), Всесоюзного научно-исследовательского института технической эстетики (ВНИИТЭ) и других организаций с привлечением представителей других специальностей: философов, литературоведов, методологов науки и др. Ряд исследований, проведенных в рамках этого семинара, представлен в данном сборнике. В том же ключе протекала деятельность ряда заседаний работающей в НИИОПП комиссии по психологии мышления и логике. В обоих указанных случаях в проблематику рефлексии вовлекались наиболее активные исследователи, имеющие уже собственные сформированные области научного поиска. Поворот к рефлексии для них был одним из средств продвижения в уже начатом и каждым осуществлялся специфическим образом. Характерное для таких исследователей наличие широких коммуникационных взаимодействий и их научный авторитет оказали сильное влияние на привлекательность и значимость тематики рефлексии для большого круга соприкасающихся с ними исследователей. В этом же направлении действовал — по преимуществу на обучающуюся молодежь, студентов старших курсов — организованный в 1983 г. спецкурс по рефлексии на психологическом факультете МГУ

Иначе осуществлялась работа при установке на социализацию некоторой выбранной онтологической схемы рефлексии [9]. Этому соответствовал способ действия: тиражирование схемы во всех возможных направлениях. В точном соответствии с Т. Куном значительное число исследований поч-

ти сразу же начало носить эзотерический характер: добавки, уточнения, уточнения уточнений и т. д. Значительный массив публикаций, выполненных по этому направлению, несомненно, сыграл свою роль в привлечении внимания к проблематике. Однако замкнутость на один способ видения, на одну предметную схему (первоначально представлявшую интерес), а главное, ее непрерывное тиражирование начинают резко снижать его значение для научной общественности.

Значительные сдвиги произошли и в том направлении, которое мы условно назвали академическим. Связано это, на наш взгляд, с углублением и развитием исследований по методологии науки, в частности со стремлением по-новому трактовать саму роль методологии в науке. Не случайно значительное количество трактовок рефлексии в [8] идет как бы в двойном отождествлении: с одной стороны — с осознанием, с другой — с методологией, которая выступает как рефлексия (= осознание) науки. Отсюда же тезис рассмотрения науки как системы с рефлексией. Думается, что мы здесь имеем дело не просто с тавтологией, а с формированием нового понимания соотношения методологии и науки. Уже проделанная и проделываемая в этом направлении работа бесспорно способствует общему развитию проблематики и привлечению к ее разработке значительного числа новых сторонников.

Вкратце рассмотрев по выделенным направлениям действия «сил», перейдем к характеристике второй ситуации, той, что сложилась к настоящему времени.

Первое, что необходимо выделить по сравнению с ситуацией конца семидесятых годов, — это резкое изменение статуса проблематики. Рефлексия становится общепризнанной и как понятие, и даже как категория. Для обоснования в подобных случаях принято обращаться к науковедческим показателям роста. Действительно, частотность использования термина в публикациях, количество работ по тематике (использование термина в заглавии), количество защищаемых по ней диссертаций, количество семинаров, конференций и т. д. — по всем этим параметрам наблюдается бурное возрастание значений. Пожалуй, еще более разителен тот факт, что термин «рефлексия» перешел узконаучные границы и все более часто встречается на страницах популярных изданий и периодической печати. Выше было отмечено, что примерно сто лет назад слово «рефлексия» было столь же непонятным, как и слова «абстрактный» и «конкретный». «Непонятность» двух последних нам сейчас кажется странной, без них вроде бы и обойтись нельзя в самом обыденном раз-

говоре. Можно предположить, что подобное произойдет и со словом «рефлексия», причем случится это довольно скоро.

Второе, что необходимо подчеркнуть, — исчезновение «противосилы», сопротивляющейся «половины». Следствия из этого разнообразны и носят не только положительный характер. Широкое освоение термина при отсутствии противодействия (здесь мы прежде всего имеем в виду научное употребление), порождая его полисемию, в то же время ведет к девальвации, а порою и к полной потере имевшегося смысла.

В-третьих, при сохранении действия ранее рассмотренных «сил» и под их воздействием следует ожидать появления новых работ по рефлексии для находящихся теперь на втором плане направлений гуманитарной научной мысли.

Сказанного достаточно для следующего простого вывода: современная ситуация в отношении рефлексии не только значительно шире и богаче предыдущей, но и несравненно сложнее. Если первую в основном можно было бы охарактеризовать как начавшуюся борьбу за рефлексия, то нынешнюю — как подготовку к борьбе внутри нее. Такая характеристика, может быть, кого-то и покоробит, с нашей же точки зрения, для действительного развития проблематики лучшего нельзя и пожелать.

Сделанным прогнозом определяется наше понимание текущих направлений изучения рефлексии. С развиваемой точки зрения они не могут быть определены тематическим, дисциплинарным или каким-нибудь другим подобным образом. Действительные направления изучения чего-либо определяются точками роста, развития изучаемого, а это — точки столкновения, борьбы. Борьба за утверждение тематики рефлексии затушевывала различие действующих сил, описанных нами выше. Каждая из них действовала против своих оппонентов из не признающей рефлексия «половины», беря остальных в союзники или, по крайней мере, относясь к ним нейтрально. Достижение общей цели неизбежно должно привести к поляризации, к столкновению «внутри рефлексии». Можно предположить наличие трех областей пересечения (соответственно и три основные направления изучения рефлексии): методологической, практической и теоретической. Порядок их пересечения для нас не случаен. В другой традиции он может быть иным.

В методологическом аспекте, на наш взгляд, ключевым является вопрос о месте, роли и функции рефлексии в целостной мыследеятельности. В его решении уже сейчас намечается ряд оппозиций. Перечислим некоторые из них. Во-первых, это оппозиция к самой такой постановке вопроса, представ-

ление, прямо не высказываемое, но тем не менее реально четко проводимое на практике, когда рефлексия изучается как бы сама по себе, в отрыве от других составляющих мыслительности. Ее функции и роль выводятся как бы из самой сущности рефлексии как таковой, рефлексия при этом натурализируется, «овеществляется» в качестве особого естественно протекающего в мышлении процесса. Во-вторых, противопоставление одного многому, вытекающее из первой указанной оппозиции. При натурализации процесса различные его описания, собственно их различие, становятся нонсенсом. Какое-то необходимо должно стать ведущим, а остальные либо дополнительными и в этом смысле неполными, что-то не ухватываемыми, в чем-то неполноценными, либо просто ошибочными, искажающими действительность. Хороший пример тому — борьба классических школ в психологии мышления. Методологический подход, определяя схемы соотношения, подходы к изучению рефлексии, не фиксирует их предметности, давая возможность каждый раз определять ее по-особому в зависимости от типических задач и ситуаций их решения. Фактически это мы имели в виду, когда выделяли две различные установки на изучение рефлексии: переработку и приспособление.

По-разному мыслится и это различие; мы уже затрагивали значение практики. Линию намечающегося здесь водораздела в изучении рефлексии легче всего обозначить через предлоги, с помощью которых разработчик намечает свой предмет и пути его изучения: оппозиция: «внутри — над, при, для и т. д.». Проявляется эта оппозиция не столько в теоретических описаниях, хотя и в них чувствуется, сколько в построении профессиональной деятельности и в жизнедеятельности в целом. Думается, что тип включенности в практику является первопричиной остальных различий. Им, в частности, обуславливаются различия и столкновения в теоретической области.

В настоящем сборнике представлены статьи, авторы которых работают в русле проблематики рефлексии и находятся на различных методических и предметных позициях. В связи с отмеченными различиями необходимо было решить вопрос об основаниях группировки публикуемых статей. Предпочтение было отдано предметному основанию, в соответствии с которым выделены пять разделов, объединяющих работы, относящиеся к родственной проблематике. В первом разделе помещены статьи, посвященные вопросам гносеологического исследования рефлексии. Работы, в которых исследуются психологические механизмы рефлексии,

сгруппированы во втором разделе. Третий раздел объединяет статьи, посвященные вопросам рефлексии в практике учебной деятельности. Проблематика рефлексии, вырастающая на почве опыта научных исследований и связанная с их усовершенствованием, анализируется в статьях четвертого раздела. В пятом разделе помещены статьи, в которых проблемы рефлексии формулируются и анализируются на почве развития различных явлений культуры.

Очевидно, что настоящий сборник не охватывает полностью все перечисленные выше направления исследований и разработок. Однако в нем представлены работы значительной части исследователей, занятых по данной проблематике, поэтому знакомство с ними широкого круга заинтересованных читателей позволит им получить достаточно основательные сведения по большинству тех вопросов, которые были очерчены. Мы надеемся, что публикуемый сборник статей окажет непосредственное влияние на дальнейшее развитие теории, методологии, методики и практики рефлексивного мышления, будет способствовать развитию интеллектуализации различных областей умственного труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // *Вопр. психологии.* — 1978. — № 2. — С. 102—110.
2. Виноградов В. В. *Очерки по истории русского литературного языка XVII—XIX веков.* — М., 1982.
3. Алексеев Н. Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // *Педагогика и логика.* — М., 1968. — С. 369—398.
4. Алексеев Н. Г. *Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.* — М., 1975.
5. Ладенко И. С. *Интеллектуальные системы и логика.* — Новосибирск, 1973.
6. *Проблемы и методы формирования интеллектуальной культуры специалистов: Тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф./Ин-т истории, филологии и философии СО АН СССР.* — Новосибирск, 1984.
7. *Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании.* — М., 1975.
8. *Рефлексия в науке и обучении: Тез. докл. и сообщ. к науч.-метод. конф./Ин-т истории, филологии и философии СО АН СССР.* — Новосибирск, 1984.
9. *Исследование проблем психологии творчества.* — М., 1983.
10. Щедровицкий Г. П. *Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности.* — Алма-Ата, 1974.
11. Щедровицкий Г. П. *Организационно-деятельностная игра как форма организации и развития мыследеятельности // Инновационные процессы.* — М., 1983.
12. Ладенко И. С. *Имитационные системы.* — Новосибирск, 1981.

І. ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕФЛЕКСИИ

А. П. ОГУРЦОВ

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ МОДЕЛИ АНАЛИЗА СОЗНАНИЯ: РЕФЛЕКСИЯ И ПОНИМАНИЕ

В 50-е и 60-е годы в нашей философской литературе категория «рефлексия» трактовалась как чуждая марксистской теории познания, хотя она давно получила права гражданства в психологической литературе. Сугубо негативное отношение к этой категории было одним из симптомов догматизма, дававшего себя знать в те годы. Эта «антирефлексивная» линия в гносеологии выразилась в попытках построения некоей новой натурфилософии — «диалектики природы», в натуралистической интерпретации диалектики, в непонимании существа ее методологических функций. Соответствующая этому узкая трактовка сознания не ухватывала его активность, не учитывала роль рефлексивных процессов в коррекции и контроле за работой сознания, в функционировании и развитии предметно-ориентированного мышления. Натуралистическая установка в гносеологии, сосредоточенная на предметно-ориентированном мышлении и игнорирующая роль рефлексивных механизмов в деятельности мышления, не отвечала требованиям развития научного знания, где все больший вес приобретали методологические исследования, и практической деятельности, в различных областях которой обострился интерес к рефлексивным механизмам социального контроля, принятия и осуществления решений, формирования и развития личности, социальных групп и др.

В последние годы положение дел существенно изменилось. Рефлексивные процессы стали предметом многостороннего философского, гносеологического и специально-научного анализа. В изучение этих процессов широко включились представители различных наук — теории организации, кибернетического моделирования интеллектуальных процессов, социальной, педагогической, инженерной психологии и др. Рефлексивность ныне определяется как одна

из важнейших особенностей человеческого сознания, без которой невозможно его нормальное функционирование. Интерес к рефлексивным процессам объясняется, конечно, не только преодолением натуралистической установки в гносеологии, но и целым рядом тенденций современной культуры: усложнением познавательных процессов, возрастанием самосознания личности в актах сознания и поведения, развитием форм моделирования интеллектуальных процессов, осознанием коммуникативной природы научного знания, усложнением механизмов социальной и культурной интеграции, развитием обратных связей в социальной системе и др. Однако изучение рефлексивных процессов тормозится тем обстоятельством, что нередко анализ конкретных механизмов коррекции, контроля и обратных связей систем личности, общества и культуры подменяется обозначением их модными словами «рефлексия», «авторефлексия» и т. п. Слишком широкое истолкование этого понятия приводит к тому, что рефлексия отождествляется с самосознанием личности, с пониманием себя и другой личности. В рефлексии начинают усматривать чуть ли не единственный механизм организации творческого мышления и саморазвития личности. Необходимо, на наш взгляд, специфицировать эту категорию, осмыслить рефлексивные процессы во всем их многообразии, проанализировать различные философские и научные программы их исследования.

Задача данной статьи — охарактеризовать две альтернативные тенденции в изучении работы сознания, первая из которых ориентируется на модель рефлексии, а вторая — на модель понимания. Эти две традиции нельзя представлять как классическую и постклассическую, ибо они сосуществовали в истории философии. С достаточной долей условности их можно назвать соответственно трансценденталистской и герменевтико-экзистенциальной.

Каковы же особенности анализа сознания в каждой из этих двух традиций философского осмысления мыслительных процессов? Прежде всего зафиксируем «объективность» рефлексии и «субъективность» понимания. Трансценденталистская традиция, возникшая еще в античности, получила развитие в философии Нового времени, когда была осознана недостаточность анализа сознания лишь как предметно-ориентированного. Этот первичный уровень анализа был дополнен исследованием рефлексивных механизмов функционирования и совершенствования познающего разума. Однако отождествление всего философского анализа сознания с рефлексией зиждется на некоторых неявных предположениях, в част-

пости на превращении механизмов предметно-ориентированного мышления в парадигму гносеологии. Рефлексия при этом трактовалась как дистанцированно-отстраненное наблюдение за когнитивными процессами и работой сознания, как внеситуативная аналитика сознания, раскрывающая в безличном описании объективно идеальную, надличностную структуру истинного знания и безличностные процедуры познания. Во всех интерпретациях сознания и мышления можно выделить две модели — объектную и ситуативно-контекстуальную. Мышление предстает, с одной стороны, как направленное на объект, как объектно-ориентированное. Согласно этой модели, мышление всегда есть «мышление о чем-то». С другой стороны, мышление всегда включено в контекст человеческого общения, функционирует в сети социокультурных связей, в определенной исторической ситуации. Если рассмотреть его под этим углом зрения, то возникает модель, согласно которой мышление всегда есть «мышление в мире», в мире человеческой коммуникации и истории.

Традиция рефлексии находится всецело в пределах объектной трактовки мышления как «мышления о...». Рефлексия понимается как «мышление о мышлении», как мышление, сделавшее объектом познания самое себя. Иными словами, предметно-ориентированное мышление как бы раздвинуло свои горизонты, ко всей совокупности исследовательских областей добавив еще одну область — самое себя. Конечно, появление наряду с различными областями сущего, ставшими объектами различных наук, еще одной области — мышления — привело к глубоким метаморфозам в философии, поскольку стали анализироваться основания и предпосылки знания, явное и неявное в работе сознания и т. п. Однако в этой модели мышление понимается как предметная данность, непосредственная очевидность, а процедуры и способы наблюдения, описания и репрезентации, характерные для предметно-ориентированного мышления, не только сохраняются, но и приобретают философско-гносеологическую санкцию. Можно сказать, что рефлексия — это философско-гносеологическая экспликация характеристик предметно-ориентированного сознания, придание им четкости, ясности и конструктивной силы.

Герменевтико-экзистенциальная традиция развертывает иную модель мышления, рассматривает механизмы и способ существования рефлексивных процессов в ином контексте — в контексте общения. Мышление здесь трактуется как «мышление в ситуации», «мышление в коммуникации». При таком подходе принципиально не допускается внеситуативное,

внекоммуникативное истолкование сознания и мышления. Когнитивные акты оказываются вплетенными в акты коммуникации. Понимание себя и другого, формирование образов своего и чужого «я», интерференция взаимно отраженных «я», пересечение взаимных оценок и самооценок интерпретируются как моменты ситуации межличностного общения. Поэтому и знание, вплетенное в акты общения, имеет иной статус — оно неотделимо от межличностного общения, исполнено исторически-ситуативным смыслом и укоренено во времени.

Совершенно закономерно, что отношение к коммуникативным истокам сознания оказывается в этих двух традициях различным. Традиция рефлексии предполагает вынесение актов коммуникации «за скобки» и выявление структуры гомогенного опыта, трансцендентальной субъективности как подлинного гаранта истинности знания. Все социальные и социально-психологические характеристики знания оцениваются как исток ложности сознания (идолы Ф. Бэкона, формы идеологии Дестюг де Трасси, феномены сознания Гегеля и др.), как предрассудки, от которых сознание должно быть очищено с тем, чтобы раскрыть структуру надличностного мышления — разума. Рефлексия оказывается механизмом монологического развертывания трансцендентального субъекта, который в ходе самоуглубления объективирует себя и «снимает» все объективно-мыслительные формы как формы превращенного сознания. Традиция рефлексии исходит из оппозиции диалектических категорий, прежде всего сущности и существования, сущности и явления, субстанции и атрибутов. Апеллируя к сущности, она развертывается в рамках «эссенциалистского» мышления.

В противоположность этому традиция понимания исходит из неприятия трансцендентального субъекта, из утверждения актов коммуникации и сообщества как первичного уровня, в который вплетены когнитивные акты. Она развертывается в рамках «экзистенциального» мышления, которое не допускает разграничения явления и сущности, подлинных и превращенных форм сознания и исходит из социокультурной обусловленности как содержания, так и форм мышления.

Принципиально различным оказывается в этих двух традициях анализа сознания и отношение к языку. Традиция рефлексии основное внимание сосредоточила на выявлении идеального значения, вневременных, объективно-мыслительных структур, составляющих логику мышления. Это определяет и отношение к языку: необходимо отчленить идеальное значение («эйдос») от языкового выражения, «вынести за скобки» все формы объективации сознания (в языке, в знако-

во-символических формах и пр.) для того, чтобы выявить инвариантное идеальное значение, идею. Здесь язык и формы объективации не имеют ни регулятивного, ни конститутивного значения для анализа сознания.

В традиции понимания акцент делается на вариативности, изменчивости смысла, вплетенного в акты коммуникации, в том числе и языковой, на историчности значений и их языковых интерпретаций. Язык оказывается изначальной характеристикой бытия человека в мире, задает горизонты смыслополагания и бытия человека.

Если традиция рефлексии обращает преимущественное внимание на смыслополагающую деятельность сознания, которая фиксируется либо в созерцании надвременных сущностей — эйдосов, либо в конституировании идеальных значений — категорий разума, то традиция понимания делает акцент на смысловывявляющей работе сознания, подчеркивая, что всякое понимание опосредовано интерпретацией, прошлые смыслы оживляются в актах интерпретации, наделяются новым смыслом, поскольку акты межличностного взаимодействия создают новые возможности для анализа прошлого.

В каждой из этих традиций анализа сознания есть свои трудности. Так, для традиции рефлексии не решен вопрос о личностном бытии, а для традиции понимания — о критерии общезначимости научных истин.

Итак, мы зафиксировали наличие двух традиций в трактовке того, что в целом можно обозначить как рефлексивные процессы, — традицию собственно рефлексивного анализа сознания, ведущую к прояснению идеальных значений и связанную с конструированием идеальных объектов, и традицию понимания, ведущую к уяснению тех смыслов, которые проявляются в межличностном общении, в самом процессе коммуникации. И дело не в терминологии, а в принципиальном отличии этих двух форм рефлексивного анализа сознания. Между ними существует большое число опосредствующих звеньев, промежуточных, «гибридных» форм, которые пытались осмыслить рефлексию исходя из актов коммуникации, истолковать ее в контексте понимания, различные варианты персонализации рефлексии и трансцендентализации понимания. Очевидно, в этих «гибридных» формах выразилась догадка о дополнительности этих двух ориентаций в философском анализе сознания, осознание того, что они не только исключают, но и дополняют друг друга, и вопрос о том, как в ходе межличностной коммуникации достигаются взаимопонимание, интерсубъективность и тем более

объективно-идеальные, смысловые, относительно инвариантные структуры, не столь прост, как представляется на первый взгляд.

Попытки построения синтетической модели рефлексивных процессов, которые учитывали бы своеобразие объективирующей рефлексии и коммуникативного понимания, вряд ли могут ограничиться утверждением, что они дополнительные. Необходимо показать, как конкретно реализуется связь между этими двумя формами рефлексивных процессов. В этом случае можно будет глубже понять то, на каких моментах жизни сознания делает акцент та или иная традиция.

В качестве предварительной гипотезы выдвигается предположение о том, что в ходе межличностной коммуникации, где строится образ «я», образ другого (партнера по общению), образ моего «я» в сознании другого и т. д., достигается интерсубъективность значений, которая имеет иной статус, чем модальности оценок, самооценок, мнений, а именно статус общезначимости. Эта общезначимость позволяет на следующем этапе межличностной коммуникации «вытолкнуть» определенную совокупность идеальных объектов, которые становятся регуляторами межличностного общения. При этом изменяется сама структура рефлексивных процессов. Если на первых этапах каждый партнер коммуникации отражался в сознании другого, то теперь отношение опосредовано идеальным объектом, оно усложнилось, поскольку каждое сознание «светится» в идеальном объекте. Через призму идеального объекта рассматривается и само межличностное общение. Философская рефлексия и сделала объектом своего анализа идеальные объекты, «вытолкнутые» из сферы коммуникации и живущие в ином (интеллектибельном) мире. Философия выявляет связь между ними, организует их, обосновывает в соответствии с различными концептуальными схемами (например, трактует мир идеальных объектов как особый онтологический мир, или видит в них априорные формы некоего надличностного, гомогенного трансцендентального субъекта, или связывает их с формами деятельности и т. д.). Введение идеальных объектов в культуру и начало рефлексивной работы с ними связаны с именем Платона. Дальнейшее развитие философско-гносеологической рефлексии связано с расширением мира идеальных объектов, изменением их внутренней организации.

Однако гносеологическая традиция не может замыкаться только на рефлексии об идеальных объектах, о Логосе. Необходимо учитывать другую реальность — реальность ком-

муникации — и связать между собой эти две формы самопознания — рефлексию и понимание. В современной философии уже существуют попытки связать их. В этом, по нашему мнению, суть концепции «жизненного мира» Э. Гуссерля, «языковых игр» Л. Витгенштейна, переинтерпретации формальной логики как логики речевой коммуникации в школе Лоренцена и др.

В аспекте противопоставления указанных традиций уточним само понятие рефлексии. В чем ее можно зафиксировать? В движении по образцам? Нет, здесь нет ничего рефлексивного. Рефлексивность начинается там, где возникает отклонение от образца, где осознается неудовлетворительность прежнего образца. Но это только начало рефлексивного движения. Рефлексия приводит к сдвигу в образцах, к изменению схем деятельности и мысли. Процесс рефлексии может быть уловлен и реконструирован при сравнении исходных схем деятельности и тех схем, которые возникают после акта рефлексии. Но сам этот сдвиг не есть рефлексия, это объективация рефлексии, ее отложение в некоторых объективно фиксируемых процессах. Без этого «становления в ином», без объективации рефлексия разрушительна, она разъедает все и вся, продолжается до бесконечности. Примеры этого даны в художественной литературе, в частности немецкими романтиками. Рефлексия блокирует движение мысли и действия по прежним образцам и вместе с тем открывает новые горизонты перед мышлением и действием. Она поворачивает сознание на самое себя, возвращает его к себе, вынуждает его перестраиваться, искать новые основания и строить новые идеальные объекты. В противовес линейности предметно-ориентированного мышления рефлексивное сознание движется по кругу, где поворот назад оказывается одновременно преодолением прошлого и предвосхищением будущего. Можно сказать, что рефлексия — это ничто, которое позволяет сделать нечто. Движение рефлексии само по себе явно не проявляется, его можно уловить лишь по «уже ставшему» бытию, обратившись к смене форм инобытия, которые репрезентируют рефлексю. Рефлексия в широком (а не узкогносеологическом) смысле включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т. д. С ее помощью достигается самоотнесение сознания с другим сознанием, с предшествующим и будущим состоянием сознания и действия. Рефлексия существует в зазоре между «уже» и «еще не», «уже ставшим» и «еще не ставшим», обеспечивая осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

ФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ И ПРИРОДА ИДЕАЛЬНОГО

Согласно достаточно распространенному мнению, проблема идеального тесно связана с основным вопросом философии, обуславливается им. «Фундаментальное значение категории идеального определяется основным вопросом философии, — пишет, например, Д. И. Дубровский. — Его содержание выражается противопоставлением и соотношением категорий материи и сознания, материального и идеального, бытия и мышления. Категория идеального является неизменным компонентом постановки и решения основного вопроса философии» [1, с. 8]. В подобном же ключе строил обоснование проблемы идеального Э. В. Ильенков [2, с. 128]. Конечно, нельзя ставить под сомнение предлагаемую аргументацию в целом. Но является ли отношение к основному вопросу философии для категории идеального исходным и в этом смысле фундаментальным? Действительно ли, формулируя мысль несколько иначе, проблема идеального возникает по преимуществу в контексте основного философского вопроса? Представляется, что указанную проблему, как, впрочем, и основной вопрос философии, правильнее было бы рассматривать в более общей плоскости. Поэтому главную посылку дальнейшего изложения составит тезис, согласно которому природа идеального коренится в механизмах рефлексии, выводима из них. Вне отношения к рефлексии категория идеального теряет смысл, ибо она как раз и характеризует сознание с точки зрения свойства, обнаруживаемого им в актах осознания. Что же касается основного вопроса философии, то он, фиксируя, по сути дела, рефлексивную позицию, вводит специфический для философии как теоретической формы план интерпретации сознания. Отсюда следует, что понятие «идеальное» отнюдь не является синонимом категории сознания, точно так же, как и о противоположности сознания и материи правомерно говорить лишь в контексте, задаваемом подходом, в русле которого данное понятие возникает. Феномен идеального имеет место только в системах с рефлексией, а те трудности и неоднозначность выводов, которые сопровождают современные обсуждения проблемы идеального, вытекают по преимуществу из того, что в ее анализе не соблюдается «принцип» отношения к рефлексии.

Представленные в литературе точки зрения на природу идеального в общем и целом сводимы к следующим четырем позициям.

1. Идеальное есть явление, коренящееся в процессах психологического отражения. Оно выражается отношением «образ — оригинал», это свойство образа. «Какое конкретно содержание имеется в виду, — пишет П. Я. Гальперин, — когда говорят об идеальном? Это прежде всего образ, образ какого-нибудь предмета, процесса или явления. Но именно образ объекта, а не самый объект, и в этом смысле другой, идеальный объект» [3, с. 44—45].

Основной момент, не позволяющий согласиться с предложенной интерпретацией, заключается в том, что отношение «образ — оригинал», о сколь бы сложных и активных формах такового речь ни шла, содержит множество вещественно-энергетических и тому подобных параметров, которые отнюдь не выделяют качественно образ из мира прочих вещей, и соответственно использование категории идеального приходит здесь в противоречие с известным принципом, запрещающим умножать число сущностей без необходимости. Вообще обращение к контексту отражения при выявлении статуса феномена идеального в силу ряда обстоятельств не может быть сочтено достаточно плодотворным.

Действительно, отражение представляет собой фундаментальную мировоззренческую категорию, задающую «методологическую базу» специальных научных дисциплин, изучающих сознание. Данная категория дает основания для постановки в один ряд таких разных явлений, как психика человека, раздражимость у растений, возбудимость при регуляции внутриорганизменных реакций у животных и т. д. Все они оказываются в одном ряду естественных, подчиняющихся объективным законам, доступных для средств научного анализа явлений. Понятие отражения позволило преодолеть веками культивировавшееся представление о сознании, как о чем-то божественном, таинственном и уникальном. Принцип отражения поэтому тождествен принципу научности в подходе к изучению явлений сознания. Как справедливо подчеркивал А. Н. Леонтьев, этот принцип «исключает возможность трактовать психические явления как изъятые из общей системы взаимодействия единого в своей материальности мира. Величайшее значение этого для науки заключается в том, что психическое, изначальность которого постулировалась идеализмом, превращается в проблему научного исследования; единственным же постулатом остается признание независимого от познающего субъекта существования объективной реальности» [4, с. 49]. А значит, трактуя идеальное как аспект отражения, мы качественно не специфицируем его, но, напротив, делаем элементом «общей системы взаимо-

действия единого в своей материальности мира». Фактически же это приводит к отождествлению идеального и психики, т. е. к тривиальному удвоению терминов.

Не выдерживают испытания «бритвой Оккама» и попытки интерпретации идеального посредством понятия информации. Сознание, конечно, информационный процесс, но информационные процессы имеют место и в технических устройствах, живой природе и т. д. Специалисту в области теории информации использование термина «идеальное» ничего нового не дает; с другой стороны, без учета всего аппарата теории информации рассуждения об информационной природе идеального являются скучным, поверхностным натур-философским дилетантизмом.

2. Идеальное отождествляется с понятием субъективной реальности. «Определение идеального в качестве субъективной реальности является исходным и должно сохранять свое значение во всех контекстах, где употребляется категория идеального. В противном случае категория идеального утрачивает смысл» [1, с. 18]. Другими словами, идеальное совпадает с индивидуальным сознанием, это «реальность внутреннего мира» человека [1, с. 21]. При этом, оказывается, что субъективная реальность включает и аспекты функционирования мозга, и зрительное восприятие, и т. д. Более того, имеется особый «естественно-научный аспект проблемы идеального» [1, с. 109—120].

Очевидно, что при данном подходе использование термина «идеальное» ровным счетом ничего не добавляет к трактовке сознания по сравнению с тем, к чему мы приходим, постулируя его вторичность относительно внешнего мира. Рассуждения о «естественно-научных аспектах идеального» еще более укрепляют в этом выводе, поскольку ставят феномен идеального в одну плоскость с вещественными, доступными научному эксперименту проявлениями психической деятельности. Тем самым грань между «субъективной реальностью», внутренним миром субъекта, с одной стороны, и объективной реальностью, внешним миром — с другой, оказывается элиминированной. Понятие «идеальное» превращается в подобных обстоятельствах в ни к чему не обязывающий номенклатурный фрагмент.

3. В определенном смысле альтернативная предыдущей точка зрения на идеальное трактует его как «аспект», «свойство» культуры [5, с. 156]. Однако если это так, если «идеальность» — это «представленная в вещи форма общественно-человеческой деятельности» [5, с. 148], то не совпадает ли идеальное с категорией «искусственное», нельзя ли

в таком случае термин «идеальное» заменить, допустим, термином «артефакт» и изменится ли что-либо от такой перестановки?

Несомненно, человеческий мир — это «мир оживших предметов», вещи здесь движутся по траекториям, законы которых бессмысленно искать в физической реальности. Но не является ли в таком случае идеальное всего лишь другим обозначением социальности, социальной реальности? Во всяком случае, за исключением сильной аргументации в обоснование объективности «идеальной формы», представленная точка зрения оставляет много неясного.

4. Идеальное рассматривается как «феномен неполноты выделения исследуемой системы» [6, с. 71]. В ряде ситуаций человек не может (или ему попросту нет нужды) учитывать и фиксировать действие социальных нормативов, тогда для объяснения тех или иных проявлений действия социальных сил и формируется представление об идеальных феноменах. Идеальное с этой точки зрения есть своего рода фикция, вводимая в качестве «платы за неполноту выделения системы» [6, с. 73].

Несомненно, множество «идеальных форм» возникает тем путем, о котором идет речь в предлагаемой концепции. Достаточно сослаться в качестве примера на религиозные представления. Однако вопрос в другом: каков статус идеальных феноменов, даже если они представляют собой фикции? Ведь будучи формами сознания, они ничем не отличаются в данном отношении от всех прочих его проявлений. Но в таком случае оказывается, что категория идеального приложима отнюдь не ко всем явлениям духовной жизни, а только к тем из них, которые порождены необходимостью заполнить лакуну в наших представлениях о механизмах действия социокультурных сил. Последнее же слишком резко расходится с существующей философской традицией.

Отмеченные трудности могут быть преодолены посредством, как уже говорилось, перевода анализа проблемы идеального в плоскость рефлексии.

Идеальное не является синонимом сознания или психики вообще. Не тождественно оно и понятию «субъективная реальность» как таковому. Хотя исследователь-психолог имеет дело именно с субъективной реальностью, в предмете его исследования она не обладает статусом идеального. Напротив, он сводит проявления сознания к каким-либо наблюдаемым, доступным эксперименту формам. «Утверждение представителей операционального бихевиоризма о том, что для исследования какого-либо психологического процесса

его необходимо сделать доступным наблюдению, вовсе не является тавтологией, — пишет, например, Дж. Брунер. — «Образование понятий не составляет исключения» [7, с. 133]. В этих условиях нет нужды вводить какие-то особые «идеальные сущности», особое «идеальное измерение». Здесь принцип материального единства мира столь же непреложен, как непреложен он для физика, химика, биолога и т. д. Исследователь фиксирует реально существующие механизмы и закономерности (в том числе и социальные), в случае недостатка фактов строит гипотезы, так что любое допущение существования явлений особой идеальной природы будет выглядеть в предмете исследования такого типа фикцией.

Положение меняется радикальным образом при переходе в план рефлексии.

Существует целый спектр значений понятия «рефлексия». Чаще всего в философской литературе под рефлексией понимают обращение познания на самое себя, мышление о мышлении. Правда, встречаются и иные толкования этого феномена, как правило крайне расширительные. В частности, рефлексия может трактоваться как самопознание вообще, т. е. «осмысление своих собственных действий и их законов» [8, с. 499], как осознание собственного «я», и даже в значении, фактически отождествляющем рефлексию с познанием, мышлением.

С нашей точки зрения, рефлексия — это специфическое явление в сфере духовного освоения человеком мира, отнюдь не совпадающее с познанием человеком самого себя. Такое познание может быть и не рефлексивным. Ф. Энгельс писал: «Два рода опыта: внешний, материальный, и внутренний — законы мышления и формы мышления» [9, с. 629]. Именно внутренний опыт является той непосредственной данностью, на которую направлено познание в рамках рефлексии. Это не значит, конечно, что рефлексия замыкается исключительно в границах внутреннего опыта и является синонимом самонаблюдения, интроспекции, хотя в исходном пункте дело обстоит именно таким образом. Больше того, вполне правомерно рассматривать «самые примитивные формы взаимоотношений с собственным организмом как биологические корни самосознания» [10, с. 228].

Однако рефлексия в ее развитом, развернутом виде приобретает две принципиально важные отличительные черты. Во-первых, внутренний опыт выступает здесь лишь исходным пунктом движения познания, конечным пунктом является внешний опыт. Таким образом, подлинным предметом рефлексирования выступает отношение внутреннего опыта

к опыту внешнему. Рефлектируя, мы воспринимаем действительность не саму по себе, а так, как она дана относительно нашего сознания, представлена в формах мышления. Человек не только мыслит мир, но и способен воспринимать его как нечто мыслимое. Как в физике в определенных ситуациях следует учитывать позицию наблюдателя, так и в деятельности вообще необходимо в некоторых случаях принимать во внимание то, каким образом действительность задана относительно внутреннего опыта человека. Во-вторых, рефлексии в развитой ее форме свойственна направленность не на индивидуальные аспекты внутреннего опыта, которые присущи именно рефлектирующему субъекту, а на универсальные, всеобщие его стороны.

Рефлексия является необходимой компонентой всякого развитого духовного производства, выступая в виде особого его «измерения». Наличием в культуре данного измерения обусловлено существование философии как особой формы общественного сознания. Специфика философии, ее предмета в конечном счете и сводится к тому, что рефлексия и рефлектирование становятся для нее основным содержанием и целью. Для «философского сознания», подчеркивал К. Маркс, «постигающее в понятиях мышление есть действительный человек и поэтому только постигнутый в понятиях мир как таковой есть действительный мир» [11, с. 727].

Поскольку, таким образом, исходным пунктом рефлексии выступает внутренний опыт, или, говоря словами Гегеля, «непосредственное и рассуждающее сознание» [12, с. 96], постольку в актах рефлексии сознание «встречается» непосредственно с сознанием. Ситуация эта существенно отлична от той, с которой сталкивается собственно научный анализ явлений сознания, что в конечном счете и находит отражение в категории идеального. Для рефлексии феномены, с которыми она имеет дело, идеальны, ибо здесь имеет место отношение, не имеющее вещных форм. Вместе с тем данное отношение вполне реально, хотя и не дано исследователю тем же образом, каким для него репрезентируются физические, биологические и тому подобные процессы.

Что же касается объективности «идеальной формы», то в представлениях этого рода находит выражение характерный для рефлексии способ восприятия действия intersубъективных социокультурных механизмов, существованием которых обусловлено само функционирование и развитие сознания и мышления. Относительно рефлексии они приобретают вид логики, законы которой хотя и не зависят от рефлектирования, но только в рефлексии человеку и даны,

почему и воспринимаются как феномены особой идеальной природы. С точки же зрения практики и научного познания указанные явления могут быть зафиксированы как социальные силы, социальные отношения, которым качество материальности присуще не в меньшей мере, чем природным процессам.

Между прочим, объективный идеализм сплошь и рядом дает вполне адекватное рефлексивное изображение действия социокультурных механизмов. Его принципиальная ограниченность заключается, однако, в том, что рефлексивная позиция утверждается им как единственно возможная.

В заключение отметим, что, характеризуя сознание в аспекте идеального, мы тем самым выделяем специфически философский предмет его анализа, так как философия по способу теоретического освоения действительности есть культивированная, приобретающая вид традиции форма рефлексии. С этой точки зрения существует достаточно жесткая демаркационная линия между философским и собственно научным анализом тех или иных явлений, в частности явлений сознания. В первом случае всегда имеет место перевод исследования в плоскость рефлексии, фиксируемую основным вопросом философии (философия поэтому оперирует всегда исключительно «идеальными формами»), во втором — действительность, исследуемая реальность задаются безотносительно к тому, какое отражение они получают в этих «идеальных формах», т. е. безотносительно к рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровский Д. И. Проблема идеального.— М., 1983.
2. Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопр. философии.— 1979.— № 6.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию.— М., 1976.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М., 1977.
5. Ильенков Э. В. Проблема идеального // Вопр. философии.— 1979.— № 7.
6. Розов М. А. К методологии анализа феномена идеального // Методологические проблемы науки.— Новосибирск, 1981.
7. Брунер Дж. Психология познания.— М., 1977.
8. Философская энциклопедия.— Т. 4.— М., 1967.
9. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 20.
10. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6-ти т.— Т. 4.— М., 1984.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 12.
12. Гегель. Энциклопедия философских наук.— М., 1975.— Т. 1.

СПОСОБ ДАННОСТИ
ОБЪЕКТА ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕФЛЕКСИЯ

Из практически бесконечного набора проблем, вопросов и задач гносеологии неопозволительно часто ускользает проблема способа данности объекта познающему субъекту. Это тем более удивительно, что названная проблема философски наиболее нагружена и для многих, если не для всех, гносеологических изысканий, является первоочередной, определяющей. Не случайным представляется терминологическое совпадение, имеющееся в работе по семантике Г. Фреге [1], где он определял смысл имени, термина как с п о с о б д а н н о с т и обозначенного этим именем предмета. Такое представление связывает проблему способа данности с актуальной ныне проблемой понимания, а также с семантической проблематикой определения смысла языковых выражений.

Философы давно пришли к выводу, что любое теоретическое знание является опосредованным, поскольку никакой объект непосредственно не дан познающему в своей сути. Проблема проникновения в суть вещей через оболочки явлений стала одной из центральных в философии Канта и привела его к убеждению, что вещь как таковая навсегда сокрыта от познающего непреодолимым слоем кажущегося. Известно, что В. И. Ленин показал отсутствие непреодолимости между сущим и кажущимся, утверждая, что «...сущность является. Явление существенно» [2, с. 227]. Постановка проблемы способа данности объекта субъекту познания с очевидностью выводит нас к паре центральных философских категорий — «сущность и явление». Таким образом, даже в случае, когда объект непосредственно доступен для наблюдения и изучения, возникает ряд немалых сложностей в проникновении в суть этого объекта и вскрытии его глубинных процессов, связей и отношений.

Эти сложности многократно возрастают, когда объекты не даны исследователю непосредственно.

Образцом таких исследований служит предсказание существования объектов, обладающих определенными свойствами. Классическими примерами стали пророчество Д. И. Менделеева о наличии химических элементов (скандий, галлий, германий), которые еще не были открыты в те времена, и открытие Леверье планеты Нептун. Подобные ситуации имеют место и в современной физике, когда открытие элемен-

тарных частиц совершается значительно раньше теоретически, нежели в опыте.

Предсказание существования объектов до их обнаружения — это лишь один из видов научного познания объектов, которые не даны исследователю непосредственно. Особенность современной науки состоит в том, что в связи с усложнением самой науки, ее инструментария возникла возможность расширять круг исследуемого. В значительной мере возможность эта сопряжена с включением в сферу познания объектов, недоступных чувственному восприятию. Так, существуют целые области знания, изучающие объекты, в принципе ненаблюдаемые. В частности, в космологии изучаются свойства таких областей Вселенной, для которых нет и не будет способов непосредственного наблюдения. Такие науки, как история, палеонтология исследуют события, явления и объекты давно минувших эпох. Естественно, что изучаемые ими процессы также ни в коем виде не могут предстать непосредственно. Только опосредованно могут изучаться явления, длительность которых либо слишком велика и охватывает целые эпохи (например, геологические процессы), либо предельно коротка, что имеет место в квантовой физике.

Итак, ситуации, в которых объект по тем или иным причинам недоступен для непосредственного исследования, весьма многочисленны. В связи с этим остро встает проблема способа данности объектов подобного рода, т. е. необходимо выявить виды опосредования объекта научного исследования.

Несмотря на то что объект не дан в ощущениях, исследователь может изучать признаки, различные явления, отражающие сущность познаваемого. Эти признаки выступают «...как показатели других, более существенных, но не бросающихся в глаза малодоступных особенностей предметов» [3, с. 103], т. е. используется то, что явление с необходимостью отражает сущность. Изучая явления, исследователь выясняет причинно-следственные связи, устанавливает закономерности между причиной и следствием, явлением и сущностью.

Именно на явления, их свойства ориентируются, например, геологи. Известно, что залегание полезных ископаемых связано с определенными геологическими условиями. В связи с этим можно по геологическим данным строения местности теоретически предсказать наличие того или иного полезного ископаемого и даже дать приблизительную количественную оценку его залегания. Так, достаточно крупные месторождения нефти находят в тех местах, где слои земной поверхности смяты в антиклинальные складки.

Другой вид опосредованной данности объекта: объект представлен исследователю своими собственными частями, фрагментами или отдельным элементом. В этой ситуации ученому надо воссоздать, восстановить целое по его части. Больших успехов в этом направлении достиг М. М. Герасимов, осуществлявший удачные реконструкции лица по черепу. С этим способом данности объекта имеют дело антропологи, палеонтологи, археологи, криминалисты. Изучая части объекта, исследователь получает весьма разнообразную информацию. Это могут быть сведения о форме, внешнем виде, устройстве изучаемого объекта, его внутреннем составе и функциях. Маркс отмечал, что «...такую же важность, какую строение останков костей имеет для изучения организации исчезнувших животных видов, останки средств труда имеют для изучения исчезнувших общественно-экономических формаций» [4, с. 191]. Таким образом, изучение имеющихся частей объектов может поведать о многом из истории Земли и человеческого общества.

Способы данности объекта (а точнее, «неданности») бывают весьма многообразными. Вскрыть их, выявить «все связи и опосредования», значит сделать шаг в познании исследуемого объекта. Итак, зафиксируем некоторые способы опосредованной данности объектов.

1. Объекты, представленные собственными частями. По части восстанавливается целое.

2. Объекты, представленные своими функциями и следствиями, которые могут порой значительно отстоять во времени. При этом анализируются причинно-следственные связи.

3. Объекты, знание которых имплицитно содержалось как побочное в наличном научном знании.

Наука, не имеющая непосредственного контакта с изучаемым объектом, стремится ввести его в фокус возможностей познания. Осуществить это можно лишь с помощью надежного метода. Но первоначально необходимо провести ряд подготовительных этапов, предворяющих конкретное изучение объекта (в «скрытом», неосознаваемом виде это осуществляется учеными, но задача философа-методолога заключается в том, чтобы сделать явным все то, что находится на неосознанном уровне, не зафиксировано в правилах):

I этап: ясное выделение семиотической триады: объект познания — опосредующий элемент, представляющий объект в процессе познания — субъект познания (исследователь);

II этап: фиксация объекта исследования с помощью его индексации или поименования;

III этап: определение способа данности объекта и вида опосредующего элемента;

IV этап: выбор конкретных методов, позволяющих преодолеть «неданность» объекта.

Фактически это движение по этапам представляет собой рефлексия над объектом; указанные этапы лишь в совокупности помогают «приблизить» объект познания. Необходимость каждого из них определяется реальной ситуацией, возникшей в науке в данный момент.

Естественно, встает вопрос о том, какие именно методы позволяют осуществить рефлексия, делают объект доступным для познания.

Метод направленного эксперимента. В результате эксперимента можно с удовлетворительной степенью достоверности установить состав и, быть может, структуру объекта, если он представлен частично, но едва ли можно сказать что-либо определенное о его функциях, если, конечно, они не были известны изначально (пункт 1 нашей нумерации). В ситуациях, когда объекты представлены лишь своими следствиями (пункт 2), метод эксперимента малопригоден. Даже если и удастся экспериментальным путем вызвать сходные следствия, это еще не значит, что причины, вызывающие подобные явления, тождественны. Именно поэтому историки с большим сомнением относятся к возможности эксперимента в историческом познании. Если известны лишь функции объекта, то с помощью эксперимента можно добиться того, чтобы максимально полезно использовать имеющиеся проявления объекта, но в сущность его мы таким способом не проникнем.

И наконец, в случаях теоретического расчета предполагаемого объекта (пункт 3), так называемых «открытий на кончике пера», метод направленного эксперимента приобретает несколько иной характер. С уровня эмпирического познания совершается переход на теоретический уровень, где эксперимент становится мысленным и смыкается с гипотетико-дедуктивным методом. В таком виде он, безусловно, играет существенную роль для формирования теоретического обоснования существования объекта.

Метод моделирования. Этот метод предполагает создание модели, адекватной либо самому объекту в целом, либо отдельным его сторонам. При этом сведения, полученные с помощью модели, экстраполируются на сам объект.

В ситуации 1 (представлена часть объекта) метод моделирования позволяет порой создать модель целого объекта. Но здесь таится опасность неточного воссоздания. Например, части впервые обнаруженного и совсем неизученного древнего животного позволяют создать довольно широкий класс гипотез о строении, форме, функциях и признаках интере-

сущего науку, но не данного, не существующего ныне объекта. При этом недостаток информации заменяется порой неожиданными и случайными ассоциациями, весьма далекими от реальности, что открывает дорогу для заблуждений или научных фальсификаций. В случае, если частей представлено достаточное количество и они позволяют с большой вероятностью однозначно судить об объекте, метод моделирования может нести существенно новые знания.

С наилучшей стороны метод моделирования зарекомендовал себя в случае 2, когда исследователь имеет дело лишь с явлениями, следствиями и функциями объекта. Создавая модель, адекватную объекту, исследователь получает возможность проникнуть в сущность познаваемых проблем, познать объект всесторонне.

Применение метода моделирования для ситуаций 3, связанных с теоретическими изысканиями, зачастую спорно, хотя спор этот носит скорее терминологический, нежели принципиальный характер. Логические теории, схемы и исчисления, оказавшие столь работоспособными во многих областях естествознания, часто называют знаковыми, или математическими, моделями. Представляется, что такое использование термина «модель» является излишне расширительным. Нельзя согласиться с тем, что искусственный язык, знаки являются моделями. При таком подходе, когда любое замещение объекта воспринимается как модель, теряется специфика моделирования.

Как представляется, это уже область семиотического, или знакового, метода познания. Сама особенность «знаковых моделей» — отражать сходство с объектом «...не со стороны физических свойств, а со стороны своего „значения“» [5, с. 100] — как раз и говорит о том, что в данном случае мы имеем дело с семиотической ситуацией. Сходство с объектом здесь чисто условно.

Семиотический метод. Этот метод в совокупности с другими оказался действенным в ситуациях 1, когда исследователь работает с частями объектов. Кроме классических работ М. М. Герасимова, в этом направлении больших успехов достигли британский ученый Р. Нив, восстановивший внешность отца Александра Македонского — Филиппа II, а также представители чешской школы, сумевшие воссоздать облик Яна Жижки. С помощью семиотического метода исследуются многие скрытые процессы. Ограничимся одним лишь примером: астрономы изучают галактику по свету звезд, это дает представление о массе галактики, расстоянии, на котором находятся звезды, температуре небесных тел и т. п.

Следует оговориться, что перечень приводимых методов заведомо не полон. Нужды познания обуславливают постоянное обогащение науки новыми методами, что и происходит на современном этапе. Процесс разработки научных методов познания достаточно активно развивается.

Объекты философского анализа также не даны исследователю-философу непосредственно, поскольку объект философии умопостигаем, но не воспринимаем чувственно. Поэтому для философа рефлексия является единственной формой данности объекта исследования. (Именно это обстоятельство нередко служит основой спекулятивности, схоластичности философских построений.)

Представляется, что впервые внимание на это обстоятельство обратил Гегель и он же первый представил рефлексию именно как опосредование. Его метод философского анализа рефлексии перспективен именно для установления общей, выходящей за пределы философии и охватывающей научные исследования схемы опосредования. Чтобы сделать возможным анализ самопознания разума, Гегель разложил, разъял единое, самотождественное. Разум в гегелевском анализе был противопоставлен самому себе. Единое раздвоилось, опосредовалось и предстало в виде, соответствующем уже описанной нами схеме: о п о с р е д у ю щ и й э л е м е н т, диалектически связывающий и разделяющий о б ъ е к т и с у б ъ е к т исследования. А это и стало безусловной предпосылкой осознания самого феномена рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Frege G. Über Sinn und Bedeutung // Z. für Philosophie und philosophische Kritik.— 1892.— Bd 100.
2. Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 29.
3. Резников Л. О. Гносеологические вопросы семиотики.— Л., 1964.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 23.
5. Глинский Б. А. и др. Моделирование как метод научного исследования.— М., 1965.

М. А. РОЗОВ

К МЕТОДОЛОГИИ АНАЛИЗА РЕФЛЕКТИРУЮЩИХ СИСТЕМ

В последнее время термин «рефлексия» становится все более модным, и есть опасность, что исследования, как это часто случается, будут концентрироваться не столько вокруг ре-

альных проблем, сколько вокруг модного слова. Это плохо, ибо термин «рефлексия» сам по себе, взятый во всей его всеобщности, не выделяет никакого специфического предмета изучения. Можно даже сказать, что он почти совпадает с термином «познание». Правда, говоря о рефлексии, обычно подчеркивают, что речь идет не о познании, а о самопознании, об осознании человеком самого себя и закономерностей своей деятельности. Это так, но можно ли провести резкую границу между описанием объекта и описанием деятельности с объектом, между знанием о мире и знанием возможностей и границ человеческой деятельности? Мы полагаем, что нельзя.

Представьте себе, что в монографии по химии вы встречаете отрывок текста такого вида: вещество X чаще всего получают путем... Далее следует описание того, как именно получают X . Можно ли рассматривать этот отрывок как описание деятельности химика, т. е. как продукт его рефлексии, или перед нами характеристика вещества X ? Очевидно, что имеет место и первое, и второе одновременно и, более того, едва ли можно названные аспекты отделить и противопоставить друг другу. Конечно, в той же монографии по химии вы обязательно найдете отрывки из текста, где элементы рефлексивности гораздо более скрыты, завуалированы, где о деятельности ничего прямо не говорится. Может показаться, что мы, наконец, противопоставили знания о мире рефлексивным знаниям. Но это иллюзия, ибо любые знания о мире связаны в конечном итоге с человеческой практикой, с человеческой деятельностью, без этой связи они, вероятно, просто не существуют. Мы можем, например, встретить текст такого вида: Вещество X есть продукт соединения Y и Z . Казалось бы, здесь нет никакой рефлексивности, но стоит всмотреться, и словечко «продукт» покажет нам, что текст построен по образцу представления о некотором производственном акте, т. е. в неявном виде включает и рефлексивный аспект.

В каких же ситуациях вопрос о рефлексии перерастает в проблему, а термин приобретает специфическое звучание? Первый наш тезис сводится к следующему: рефлексию надо специфицировать прежде всего не по содержанию, не по объекту изучения, а по характеру функций. Это значит, что исходить надо не из особенностей того или иного знания самого по себе, а из систем с рефлексией, в составе которых это знание определенным образом функционирует. Ниже мы покажем, что характер функционирования накладывает существенные ограничения и на содержание рефлексии, но начинать надо именно с особенностей функционирования.

Что же собой представляют рефлектирующие системы? Это системы, которые способны описывать свое поведение и использовать полученные описания в качестве правил, принципов, алгоритмов и т. п. в ходе дальнейших действий. К числу таких систем можно отнести материальное производство, познание и науку, систему воспроизводства языка и речи, общество в целом... Производство предполагает технологическое описание производственных процессов; познание и наука развиваются за счет формулировки методов и программ; язык закрепляет свои нормативы в словарях и грамматических справочниках... В каждом из этих случаев рефлексия и ее результаты выступают как существенные компоненты функционирования и развития соответствующих систем.

Иными словами, рефлектирующие системы — это не просто системы, которые описывают сами себя. Их важной особенностью является то, что они способны управлять своим поведением в соответствии с полученным описанием, способны как бы переключаться на новые механизмы управления. Мы, например, чаще всего говорим на родном языке, не пользуясь никакими правилами, опираясь только на непосредственные образцы, однако правила, если таковые сформулированы, могут, несомненно, оказывать на речевую практику существенное влияние. Могут, хотя и не всегда оказывают. Реализация этой возможности зависит от многих конкретных обстоятельств, и ниже мы скажем об этом несколько слов.

Из сказанного ясно, что рефлексивность — это относительная характеристика знания. Одно и то же знание выступает как рефлексия в одном отношении и не выступает в другом. Например, описание способа получения того или иного вещества может быть рассмотрено как рефлексия, но только в контексте его возникновения, с одной стороны, и возможностей использования — с другой. Нам важно, что такое описание есть фиксация (вербализация) некоторой предшествующей деятельности, производственной или экспериментальной, и что оно может быть использовано при воспроизведении этой деятельности в дальнейшем в качестве средства управления. Бессмысленно рассматривать такое описание как рефлексию в каких-либо иных контекстах.

Как уже отмечалось, характер функционирования рефлексивного знания накладывает на него и некоторые содержательные ограничения. Второй тезис, который нам хотелось бы подчеркнуть, состоит в том, что рефлексия всегда представляет собой описание внешних параметров деятель-

ности, описание её феноменологии, а не внутренних механизмов [1]. Поясним это на конкретном материале.

Представим себе человека, который, не задумываясь, использует некоторое слово, например, слово «эксперимент». В чем может состоять рефлексия по поводу этого словоупотребления? В свете изложенного выше задача рефлексивного описания должна состоять в формулировке правил использования данного слова. Мы можем, например, сказать, что «эксперимент» — это обозначение таких ситуаций познания, когда ученый искусственно создает нужные ему условия для наблюдения определенных сторон действительности. (Формулировав такое определение, мы в дальнейшем можем на него опираться, что означает появление в нашей деятельности нового средства управления, нового механизма. А как мы использовали слово «эксперимент» до этого, т. е. до акта рефлексии? Вероятно, мы действовали по образцам, т. е. работали в некоторой традиции словоупотребления. Мы, например, слышали об эксперименте Майкельсона, об эксперименте Фуко, сталкивались с экспериментами в школе на уроках химии... Мы называли экспериментами все то, что похоже на указанные выше явления. Воспроизведение непосредственных образцов — это один из механизмов деятельности. Формулировка правила — это появление нового механизма, ибо теперь мы можем действовать не по образцам, а в соответствии с данным правилом. Так, например, мы можем теперь подумать, что использование микроскопа или телескопа — это тоже эксперимент, хотя, может быть, и не слышали никогда, чтобы это так называли.

Но фиксация правил как раз и означает феноменологическое описание деятельности, описание того, что именно делается или должно делаться, с какими объектами действуют и как именно. Наличие или отсутствие модальности долженствования ничего не меняет в сути дела. А можно ли считать, что описание внутреннего механизма — это тоже рефлексия? Обратите внимание на следующее обстоятельство: знание того, что мы действовали до сих пор по определенному правилу или в соответствии с определенными образцами, не способно ничего изменить в нашей деятельности, не создает никаких новых механизмов. Это знание с указанной точки зрения бесполезно для рефлектирующей системы. Допустим, например, что мы осознали роль определенных образцов в нашем употреблении слова «эксперимент». Что это нам дает? Круга образцов это не расширяет, никаких правил словоупотребления не определяет. Нам остается только одно: действовать так, как мы уже действовали. Вывод один: зна-

ние внутренних механизмов в данном контексте не способно функционировать в качестве рефлексии.

Сказанное, разумеется, не означает, что описание внутренних механизмов некоторой деятельности K вообще бесполезно. Оно задает правила «конструирования», точнее, организации деятельности такого рода. Но в этом случае мы имеем дело уже не с рефлексией над K , а с рефлексивным описанием деятельности «инженера-организатора», который должен позаботиться о наличии образцов, правил и т. п.

Перейдем теперь к основной методологической проблеме, с которой мы сталкиваемся при изучении рефлектирующих систем. Суть ее в следующем: как мы должны описывать систему, которая сама себя описывает, как должны соотноситься друг с другом описание и самоописание? С этой проблемой сталкиваются ученые и историки науки, культурологи, психологи и лингвисты. Наш третий тезис состоит в следующем: описание рефлектирующей системы не должно совпадать с ее рефлексией, т. е. с ее самописанием. Нарушение этого правила приводит к парадоксу Мидаса [2, с. 29], состоящему в том, что описание системы тут же становится ее элементом, актуально или потенциально перестраивая ее поведение. Мы не можем, следовательно, в этом случае занять по отношению к изучаемой системе позицию внешнего наблюдателя, система как бы ассимилирует исследователя и его результаты.

Приведем конкретный пример, показывающий реальность этой проблемы. Допустим, что историк математики пытается описать способы работы Евклида. Он обнаруживает, что в своих доказательствах Евклид интуитивно опирается на некоторые предпосылки, которые им самим явно не сформулированы. Казалось бы, описание того, что делал и как рассуждал Евклид, предполагает точную формулировку указанных предпосылок. Посмотрим, однако, к чему приведет такого рода экспликация. Мы получим, вероятно, нечто похожее на аксиоматику Гильберта, т. е. не только переведем труд, созданный примерно за триста лет до нашей эры, на математический язык конца XIX века, но и сильно двинем геометрию вперед. Парадоксальный результат: историк хочет описать развитие науки, а оказывается ее творцом.

В чем же дело? Очевидно, что Евклид не мыслил в рамках аксиоматики Гильберта. Он просто опирался на современные ему образцы геометрических рассуждений. Утверждая это, мы, однако, фиксируем только некоторый механизм его деятельности, но ничего не говорим о ее содержании. Недостаточно, следовательно, только указать на наличие образцов,

надо еще эти образцы описать. Но это неизбежно приводит к фиксации феноменологии соответствующей деятельности, т. е. к ее характеристике с рефлексивных позиций. Эксплицируя неявные аксиомы Евклида, историк как раз и получает такого рода характеристику. То, что это делает не сам Евклид, не имеет в данном случае никакого значения. Перед нами рефлексия, которую осуществляет историк над деятельностью Евклида. Но тем самым он изменяет и механизмы этой деятельности при ее дальнейшем воспроизведении, что и ставит его в ситуацию парадокса Мидаса.

Каким же должно быть описание рефлектирующих систем? Нам представляется, что исследователь должен занять при этом особую надрефлексивную позицию [2], суть которой состоит в том, что сама рефлексия и ее функции делаются объектом изучения. Это значит, что мы должны описать некоторую деятельность до ее рефлексивного осознания, должны описать затем это последнее, должны показать, наконец, каким образом рефлексия приводит к перестройке исходной деятельности. Читатель легко заметит, что анализ всех приведенных выше примеров был осуществлен в рамках именно такой позиции. Остается, однако, одна существенная и принципиальная трудность, способная свести на нет все призывы к надрефлексивности. Мы должны описать деятельность до ее рефлексивного осознания, но как это сделать и возможно ли вообще такое описание, отличное от самой рефлексии? Можно, разумеется, говорить о механизмах деятельности, о наличии непосредственных образцов или других средств управления. Делая так, мы не попадаем в плен рефлексивного видения, но описание наше оказывается крайне абстрактным и бессодержательным, ибо мы полностью отказываемся от фиксации феноменологии и не можем отличить одну конкретную деятельность от другой. Иными словами, за такое преодоление рефлексивного видения приходится слишком дорого платить.

Существует ли выход из положения? Нам представляется, что его следует искать в выяснении того, как соотносятся друг с другом описание феноменологии и механизмов деятельности. Четвертый и основной тезис статьи состоит в том, что эти описания взаимно дополнительные, т. е. стремление точно описать феноменологию приводит к отказу от описания механизма и наоборот [3]. Покажем это применительно к ситуации, когда деятельность воспроизводится по образцам. С одной стороны, это наиболее простой случай, с другой — к нему можно свести и все остальные, ибо сам язык, на котором мы можем сформулировать какие-либо правила

или алгоритмы, в конечном итоге тоже воспроизводится по образцам.

Принципиальным для дальнейшего является следующее утверждение: образец сам по себе не задает четкого множества возможных реализаций. Ребенок трех с половиной лет видит, как взрослые играют в бадминтон, и после этого называет ракеткой овальное зеркальце с ручкой. Можно ли считать, что он ошибается? С точки зрения взрослых, несомненно, да, но в рамках той конкретной ситуации, в которой находится ребенок, его действия вполне обоснованны. Он видел, что словом «ракетка» называли определенный предмет, очень похожий на зеркальце с ручкой, и дальше использует это слово в соответствии с заданным образцом. Он действует правильно, ибо иного пути у него просто нет. Правда, все предметы в чем-то похожи друг на друга, и поэтому выбор ребенка в значительной степени ситуативен. В другой ситуации он, может быть, назвал бы ракеткой сачок для ловли бабочек или сетку своей кровати.

Почему же, с точки зрения взрослых, он ошибается? Да потому, что для взрослого человека употребление слова «ракетка» определяется не только отдельными образцами наименования, но всем контекстом языка и деятельности вообще. Слово «ракетка» постоянно конкурирует поэтому с другими словами, например в данном случае со словом «зеркало»; сами именуемые предметы тесно связаны с образцами их практического использования, где зеркало и ракетка существенно отличаются друг от друга. Иначе говоря, взрослый человек имеет дело не с отдельным образцом, а с универсумом образцов, и только в рамках этого целого воспроизводство конкретной деятельности приобретает относительно устойчивые границы.

Попробуем теперь с учетом сказанного описать, что делает ребенок в рассмотренной нами ситуации. Механизм его деятельности нам очевиден: он воспроизводит конкретный образец именованного. Но о каком именно образце идет речь, каково его содержание? Можно ли сказать, что ребенку указали на предмет, который используют при игре в бадминтон для удара по волану, и назвали его ракеткой? Нет, ибо, сказав так, мы, сами того не желая, приписали образцу довольно четкое поле реализаций, сделав совершенно непонятным дальнейшее поведение ребенка. А какова конкретная феноменология этого поведения? Можно ли сказать, что ребенок называет ракеткой зеркало? Поступая таким образом, мы опять-таки предполагаем наличие четких границ словоупотребления, которых у ребенка нет и быть не может в усло-

виях указанных механизмов деятельности. Ребенок вовсе не называет ракеткой зеркало, он называет так все предметы, похожие на ранее указанный предмет.

Итак, зафиксировав конкретный механизм деятельности, мы не можем точно описать соответствующую этому механизму феноменологию. Ее просто нет, ибо образец не задает четкого поля реализаций. Если же мы все-таки это делаем, т. е. приписываем деятельности определенную фиксированную феноменологию, то нам надо отказаться от описания механизма, ибо в качестве последнего выступает теперь универсум образцов, в которых работает сам исследователь, а отнюдь не ребенок.

Сказанное относится не только к анализу детской речи, но к широкому кругу проблем гуманитарного познания вообще. Рассмотрим с этой точки зрения проблему описания языковой нормы, или, что то же самое, проблему кодификации. В. А. Ицкович пишет: «Имплицитно норма выступает в виде образца или, точнее, текстов, считаемых образцовыми» [4, с. 10]. Кодификация, следовательно, — это фиксация содержания объективно существующих образцов. Чуть ниже В. А. Ицкович отмечает: «Кодификация более или менее точно отражает современную ей языковую норму, но, как правило, она никогда не бывает полностью идентична языковой норме. Неадекватность кодификации литературной норме объясняется... ретроспективностью кодификации, ее ориентацией на образцы, хронологически удаленные от современности» [4, с. 12]. А можно ли этого избежать? Нам представляется, что мы сталкиваемся здесь с принципиальной трудностью. Желая сформулировать точные правила, исследователь должен обеспечить себя эмпирическим материалом, т. е. большим количеством текстов, и это приводит к ретроспективности кодификации, т. е. к отрыву ее от реально функционирующих механизмов речевой деятельности. Кажалось бы, этого можно избежать, если ограничиться текстами, взятыми в достаточно узком срезе времени, однако, как мы видели, отдельные образцы не задают четкого множества возможных реализаций.

Вернемся теперь к проблеме описания рефлектирующих систем. Из сказанного вытекает следующее. Рефлексия, с ее направленностью на цели управления, стремится к формулировке точных правил и поэтому просто несовместима с анализом внутренних механизмов той деятельности, феноменологию которой она якобы фиксирует. Строго говоря, мы имеем здесь не столько описание того, что реально существует, сколько построение нового механизма. Напротив, над-

рефлексивная позиция требует прежде всего анализа реально существующих механизмов деятельности, в число которых входит, несомненно, и сама рефлексия.

Означает ли это, что мы должны отказаться от описания содержания деятельности, от характеристики ее феноменологии? Вероятно, нет, но делать это надо с учетом принципа дополнительности. Иначе говоря, мы должны отказаться от попыток какой-либо экспликации образцов, от попыток точного их описания в виде принципов, правил, алгоритмов. Любой конкретный акт деятельности в принципе бесконечен по содержанию. Его феноменологическое описание предполагает поэтому выделение некоторого аспекта, предполагает абстракцию и обобщение. Однако в рамках надрефлексивной позиции такое описание может выполнять функцию не более чем условной метки для выделения некоторой, вообще говоря, универсальной реальности. Так, нельзя сказать, что в нашем примере ребенок называет ракеткой зеркало. Речь может идти только о том, что в данном конкретном случае ребенок назвал ракеткой нечто такое, что мы могли бы назвать ручным зеркальцем, предметом овальной формы с ручкой, плоским предметом...

Применительно к истории науки сказанное означает, в частности, борьбу с модернизацией прошлого, с презентизмом, при котором ученым прошлых эпох приписываются на основании того, что они делают, современные принципы и установки [5]. Было бы, например, неправильно приписывать Евклиду те аксиомы, которые он явно не формулирует, хотя фактически якобы использует.

Остановимся в заключение еще на одной проблеме, связанной с анализом рефлектирующих систем. Выше мы несколько раз подчеркивали, что рефлексивное описание — это элемент самой рефлектирующей системы, что система может использовать это описание в качестве средства управления своим поведением. Всегда ли, однако, такая возможность реализуется? Можно показать, что далеко не всегда.

В воспоминаниях Ксенофонта до нас дошел следующий разговор Сократа с Евтидемом. Сократ спрашивает, куда отнести ложь, к делам справедливым или несправедливым. Евтидем относит ее в разряд несправедливых дел. В этот же разряд попадают у него обман, воровство и похищение людей для продажи в рабство. Сократ переспрашивает его, можно ли что-нибудь из перечисленного считать справедливым, но Евтидем отвечает решительным отрицанием. Тогда Сократ задает вопрос такого рода: справедливы ли обман неприятеля, грабеж жителей неприятельского города и продажа их

в рабство? И все эти поступки Евтидем признает справедливыми [6, с. 140].

Разговор интересен в следующем плане. Сократ фактически требует от Евтидема рефлексивного осознания того, что тот понимает под несправедливостью. Это слово постоянно используется, но что оно означает? Евтидем формулирует несколько правил словоупотребления, утверждая, что несправедливыми следует считать ложь, грабеж, продажу в рабство. Что же заставляет Евтидема отказаться от им же сформулированных правил? Ведь, казалось бы, на последующие вопросы Сократа он должен отвечать примерно так: «Но я же уже сказал, Сократ, что ложь несправедлива!». Но Евтидем этого не делает, он сразу сдается перед лицом некоторой невидимой для нас силы. Впрочем, сила эта, как мы понимаем, — те образцы словоупотребления, которые находятся в поле зрения Евтидема. Эти образцы оказываются сильнее сформулированных в рефлексии правил.

Пример с Евтидемом может показаться несколько искусственным. Но нечто аналогичное легко встретить и в истории науки. Академик Н. М. Страхов в своей работе, посвященной истории развития отечественной литологии [7], отмечает, что еще в 1929 г. Я. В. Самойловым была сформулирована программа работ по изучению осадков и осадочных пород. Эту программу Н. М. Страхов оценивает исключительно высоко и тут же с сожалением отмечает, что она была полностью забыта, хотя ученики Я. В. Самойлова не могли о ней не знать. Как же это произошло? Отвечая на этот вопрос, Н. М. Страхов формулирует следующее общее положение: «Судьбы программных статей вообще, за редчайшим исключением, одинаковы: если эту программу не реализует сам автор ее (вместе с коллективом) или же кто-либо из учеников, действительно проникнувшийся идеями учителя, то она быстро забывается, а реальная научная работа идет совсем по иному руслу» [7, с. 18].

По какому же руслу идет работа? Вероятно, по тому, которое задано существующими образцами. Н. М. Страхов приводит факты, подтверждающие такую точку зрения. Еще при жизни Я. В. Самойлова им и его сотрудниками проводилось изучение и освоение методов механического анализа осадков с целью выбора из них наилучшего. И вот оказывается, что именно эти технические приемы работы получили наибольшее развитие в дальнейших исследованиях учеников и последователей Я. В. Самойлова. Напрашивается общий вывод: непосредственные образцы деятельности сильнее

вербально сформулированных правил. Это положение мы будем называть «законом Страхова» [8].

Можно с уверенностью сказать, что не все рефлектирующие системы подчиняются этому закону, он имеет свои границы. Иногда они достаточно очевидны, Так, например, непосредственные образцы деятельности не всегда находятся в поле нашего зрения. Ученый, поставивший в своей лаборатории эксперимент, должен его описать, отрефлексировав, следовательно, характер своей работы. Воспроизвести, повторить эксперимент другие исследователи могут чаще всего только в соответствии с описанием. Закон Страхова здесь не действует. Не действует он, разумеется, и там, где рефлексивные правила не противоречат образцам. Правильнее, впрочем, сказать, что закон в этих ситуациях просто не имеет смысла.

Каковы же границы его применения? Мы не собираемся здесь обсуждать этот вопрос, но он представляется нам достаточно существенным. Применительно, например, к методологии науки он конкретизируется следующим образом: можно ли продукты методологической работы внедрять на уровне общих программных установок или это всегда следует делать только на уровне конкретных образцовых реализаций?

ЛИТЕРАТУРА

1. Розов М. А. Проблема специфики гуманитарного познания // Гуманитарное познание в контексте социалистической культуры.— Новосибирск, 1984.
2. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний.— Новосибирск: Наука, 1977.
3. Розов М. А. Информационно-семиотические исследования: Процессы-эстафеты и принцип дополнительности // Науч.-техн. информация. Сер. 2.— 1984.— № 2.
4. Ицкович В. А. Очерки синтаксической нормы.— М.: Наука, 1982.
5. Кузнецова Н. И. Наука в ее истории: Методологические проблемы.— М.: Наука, 1982.
6. История философии: В 3-х т.— М.: ОГИЗ, 1941.— Т. 1.
7. Страхов Н. М. Развитие литогенетических идей в России и СССР.— М.: Наука, 1971.
8. Розов М. А. Образцы деятельности и семиотические средства управления // Методологические проблемы науки.— Новосибирск, 1978.— Вып. 5.

II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕФЛЕКСИИ

В. В. ДАВЫДОВ, А. Э. ЗАК

УРОВЕНЬ ПЛАНИРОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ РЕФЛЕКСИИ

В последние годы рефлексия стала предметом изучения в целом ряде исследований. Наиболее активно и многосторонне рефлексия изучается в работах, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач. В частности, были выделены два типа рефлексии — интеллектуальная и личностная, каждая из которых реализуется в соответствующих формах [1]. В русле указанного подхода решение задач рассматривается в основном с результативно-процессуальной стороны. Иначе говоря, исследователи здесь выясняют своеобразие операционально-процессуальных характеристик, способствующих успешному решению творческих задач. Другая сторона решения задач — содержательно-познавательная — привлекает внимание психологов в меньшей степени.

В силу этого рефлексия как рассмотрение человеком оснований собственных действий изучается, на наш взгляд, недостаточно конкретно. Мы имеем в виду то обстоятельство, что решение задачи может осуществляться обобщенным и необобщенным способом. Это связано с тем, что человек использует при построении действия разные ориентиры, выступающие основаниями способов его действий.

В одном случае основаниями выступают такие ориентиры, которые определяют успешность выполнения действия (или решения задачи) лишь в данных, частных условиях. В другом случае основаниями выступают такие ориентиры, которые определяют успешность выполнения действия в широком круге разных условий. Поэтому, с нашей точки зрения, указание на то, что при решении задачи человек выяснял основания собственных действий, является недостаточно конкретным: неясно, какие основания, частные или обобщенные, рассматривал человек при решении задачи.

Целесообразно при решении задач выделять по содержательно-познавательному основанию два типа рефлексии. Если человек, решая задачу, опирается на частные, ситуативные ориентиры и считает их основаниями своего действия, то такую рефлексию следует считать формальной, поскольку человек хотя и осознает основания своих действий, но эти основания единичны и ситуативны, т. е., по сути дела, это псевдооснования, основания лишь по форме. Если же человек, решая задачу, опирается на обобщенные, внеситуативные ориентиры и считает их основаниями своего действия, то такую рефлексию следует считать содержательной, поскольку такие ориентиры являются необходимым условием успешного решения внешне разных, но внутренне родственных задач, т. е. содержатся в различных частных обстоятельствах.

Следует отметить, что как формальная, так и содержательная рефлексия является, по сути дела, процессом соотнесения человеком способа своего действия с особенностями условий, в которых это действие требуется выполнить. Это соотнесение должно выполняться во внутреннем плане, «в уме». Подобное требование следует из того, что отмеченное соотнесение происходит по отношению к способу либо свершившегося, либо еще не свершившегося действия. Сталкиваясь с задачей, человек либо пытается использовать уже известный ему способ (соотнесение настоящих условий с прежним способом), либо пытается разработать новый способ (соотнесение настоящих условий с возможным способом).

В исследованиях, специально посвященных изучению внутреннего плана действий [2], способности действовать «в уме» [3], планирования [4, 5], было показано, что при решении задач человек использует в основном два вида планов — частичные и целостные. В первом случае человек планирует последующие шаги, или звенья, своего решения после того, как выполнит предыдущие. Иначе говоря, планирование действия и его выполнение чередуются. Во втором случае последующие шаги планируются раньше, чем выполняются предыдущие, а предыдущие шаги планируются исходя из предполагаемого содержания последующих. Здесь человек планирует сразу все решения задачи, всю последовательность операций в требуемом действии. Целостное планирование характерно для более высокого уровня внутреннего плана действий, развитой способности действовать «в уме». Заметим, что такое планирование по отношению к решению одних и тех же задач появляется у детей в относительно позднем возрасте, а среди сверстников оно имеет место у детей интеллектуально более развитых.

На основе изложенных положений о характеристиках типов рефлексии и видов планирования было предпринято экспериментальное исследование. Испытуемыми были школьники, ученики четвертого класса (32 чел.). Цель этого исследования состояла в том, чтобы установить связь типов рефлексии и видов планирования при решении задач. Достижение указанной цели опосредствовалось следующими гипотезами: 1) при наличии у школьников целостного планирования более вероятным является функционирование при решении задач содержательной рефлексии; 2) при наличии частичного планирования более вероятным является функционирование при решении задач формальной рефлексии; 3) при функционировании содержательной рефлексии более вероятным является наличие целостного планирования; 4) при функционировании формальной рефлексии более вероятным является наличие частичного уровня планирования.

Исследование включало два этапа: на первом в условиях фронтального эксперимента определялся уровень сформированности у школьников внутреннего плана действий, а на втором в условиях индивидуального эксперимента определялся тип рефлексии, который функционировал при решении предложенных задач.

На первом этапе исследования использовалась разработанная нами методика, включавшая задачи «игры в повтор» [3]. Соответствие этих задач целям исследования заключалось в том, что одни из них можно было решить при наличии лишь частичного уровня планирования, т. е. структура этих задач позволяла замечать каждое исполнительное действие и выполнять его в отдельности, вне связи с остальными. Другие задачи нельзя решить с помощью такого уровня планирования: необходимо было наметить все действия в целом и только после выработки общего плана эти действия выполнять. Эти задачи были построены таким образом, что на первый взгляд разные варианты первого действия представлялись правильными, но на самом деле верным был только один вариант.

В результате проведения фронтального эксперимента было установлено, что целостное планирование своих действий при решении предложенных задач имеется у 40,3% испытуемых, а у остальных школьников было частичное планирование.

На втором этапе исследования мы использовали разработанную ранее экспериментальную ситуацию из двух частей [6]. В первой части этой ситуации испытуемому предлагалось решить три (четыре) задачи, относящиеся к двум классам

(или к двум подклассам одного класса) [7]. Во второй части после успешного решения задач их предлагалось сгруппировать, обобщить. Если испытуемый объединял задачи на основе сходства и внешних особенностей их условий или, наоборот, считал все задачи разными на основе различий этих внешних особенностей, то считалось, что он указывал на внешние ориентиры своих действий. Это рассматривалось как свидетельство функционирования при решении задач формальной рефлексии, рассмотрения внешних оснований своего действия. Если же испытуемый объединял задачи на основе принадлежности их к одному классу (или подклассу), обосновывая это тем, что они решаются одним способом, то считалось, что он указывал на внутренние ориентиры своего действия, существенные основания. Это было свидетельством функционирования содержательной рефлексии при решении данных задач, рассмотрения исходных отношений, определяющих построение успешного действия.

В качестве конкретной методики применялась усложненная модификация задач «взаимной перестановки знаков», разработанных ранее [8]. В результате индивидуальных экспериментов было установлено, что функционирование содержательной рефлексии при решении этих задач имело место у 24,8% испытуемых. У остальных школьников при решении этих задач функционировала формальная рефлексия.

Анализ результатов решения задач по обеим методикам позволил установить следующее. Во-первых, не все школьники, продемонстрировавшие при решении задач «игры в повтор» целостное планирование, осуществили при решении задач методики «взаимная перестановка знаков» содержательную рефлексия. Во-вторых, все школьники, продемонстрировавшие при решении задач «игры в повтор» частичное планирование, осуществили затем формальную рефлексия. В-третьих, все школьники, осуществившие содержательную рефлексия, имели целостный уровень сформированности внутреннего плана действий. В-четвертых, часть школьников, продемонстрировавших целостное планирование, осуществила формальную рефлексия и соответственно часть школьников, осуществивших формальную рефлексия, продемонстрировала целостное планирование.

Таким образом, выдвинутые ранее гипотезы можно считать правомерными. Из полученных результатов следует, что внутренний план действий, в частности на уровне целостного планирования, выступает необходимым условием функционирования содержательной рефлексии. Но в то же время и недостаточным условием, поскольку, как оказалось, не

все школьники, продемонстрировавшие при решении задач целостное планирование, осуществили содержательную рефлексию. Выяснение механизма этой недостаточности, установление дополнительных условий, способствующих осуществлению содержательной рефлексии, является задачей наших дальнейших исследований.

В качестве таких дополнительных условий можно предполагать следующие: форма действия при предъявлении и решении задач, сложность задач, в частности количество исполнительных действий, возраст испытуемых.

В наших теоретических [9, 10] и экспериментальных исследованиях [7] рассматривался вопрос о связи формы действия, в которой школьники решают задачи, и типа ориентации в условиях задачи, на основе которого разворачивается ее решение. Было показано, с одной стороны, что эмпирический и теоретический типы ориентации в условиях задач имеют место при решении задач в разных формах действия: предметно-действенной, наглядно-образной и словесно-знаковой. Иначе говоря, независимо от того, в какой форме действия школьнику необходимо решать задачу, он может ориентироваться на внешние, непосредственно воспринимаемые особенности условий задачи, т. е. ориентироваться эмпирически, или на внутренние, существенные отношения ее условий, на обобщенные ориентиры, т. е. действовать теоретически.

С другой стороны, было показано также и то, что при прочих равных условиях (например, возраст школьников, содержание учебных программ, методы обучения) имеется связь типа ориентации в условиях задачи с формой действия, в которой ее предлагается решать. Было установлено, что теоретический подход к решению задач (т. е. на основе выделения в условиях задач существенных отношений, обобщенных ориентиров) легче реализуется при решении задач в предметно-действенной форме, чем при их решении в наглядно-образной и тем более в словесно-знаковой форме.

Можно предполагать, что для детей, не обнаруживших в настоящем исследовании содержательной рефлексии, форма действия, в которой предлагалось решать задачи, была слишком отвлеченной. Другими словами, тот факт, что задачи методики «взаимная перестановка знаков» предлагалось решать в наглядно-образной форме, мог препятствовать этим детям осуществить содержательную рефлексию. В дальнейшей работе с этой методикой будет целесообразно в случае осуществления детьми формальной рефлексии предложить им решить такие же задачи в более конкретной, предметно-действенной форме.

Другое условие, которое также может влиять на факт осуществления содержательной рефлексии, состоит, по нашему предположению, в том, что в зависимости от сложности задачи, в частности от количества исполнительных действий, необходимых для ее успешного решения, школьнику легче или труднее выделять в ее условиях существенные отношения. Иначе говоря, не исключено, что для детей, показавших при решении задач «игры в повтор» целостный уровень планирования и, следовательно, способность мысленного охвата всего решения задачи, всех исполнительных действий в целом, задачи методики «взаимной перестановки знаков» обладали слишком большим количеством исполнительных действий. Эти задачи решались ими без выделения обобщенных ориентиров, что, в свою очередь, препятствовало осуществлению содержательной рефлексии. В дальнейших экспериментах с методикой «взаимной перестановки знаков» необходимо предложить школьникам задачи разной степени сложности, в частности по количеству исполнительных действий, с тем чтобы найти такой уровень, когда им будет посильно выделение существенных отношений в условиях задач.

Третье предположение состоит в том, что для четвероклассников вообще характерно, что целостный уровень планирования исполнительных действий при решении задач не приобрел еще характера общей способности — такого психического образования, которое функционирует при решении разных задач. Для проверки этого предположения в дальнейших исследованиях нужно будет провести эксперимент со школьниками других возрастов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // *Вопр. психологии.* — 1982. — № 1.
2. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. — М., 1967.
3. Зак А. З. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I—X классов // *Вопр. психологии.* — 1983. — № 1.
4. Магкаев В. Х. Экспериментальное изучение планирующей функции мышления // *Вопр. психологии.* — 1974. — № 5.
5. Исаев Е. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 2.
6. Зак А. З. Психологические особенности теоретического способа решения задач // *Новые исследования в психологии.* — 1976. — № 2.
7. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. — М., 1984.

8. Зак А. З. К вопросу о развитии мышления у школьников // Психологические проблемы учебной деятельности школьников.— М., 1977.
9. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.
10. Давыдов В. В., Вардanian А. У. Учебная деятельность и моделирование.— Ереван, 1981.

Б. Д. ЭЛЬКОНИН

ОБ ОДНОМ ИЗ ПУТЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ

В последние годы в психологии возникло новое направление — исследование рефлексии. На наших глазах рефлексия, бывшая ранее объектом философских, логико-методологических, эстетических исследований, все шире проникает в психологию. Однако, на наш взгляд, привлечение рефлексии для объяснения механизмов действия и поведения часто происходит нерелексивно. Рефлексия привносится в психологическое исследование как готовый «объект», общий смысл которого ясен. Несущественно то, к чему «привязывается» рефлексия — к манипулированию вещами или к самоорганизации и осмыслению человеком «себя и своей мыслительной деятельности в целом как способа осуществления своего целостного „я“» [1, с. 163]. Важно, что самоорганизация, осмысление себя, «наблюдение за своим действием» [2] представляются как некие готовые, наличествующие (или отсутствующие) у индивида психологические механизмы.

Такой прямой перенос философского понятия в психологию может привести лишь к его обесценению и превращению в псевдопонятие. Вырванное из своего контекста и перенесенное в другой без внутренней переработки, оно становится штампом, ничего не добавляющим ни философии, ни психологии.

Естественным снятием такого положения является постановка вопроса о рефлексии в психологическом исследовании. Способ постановки такого вопроса, на наш взгляд, был продемонстрирован Л. С. Выготским, который, не употребляя термина «рефлексия», поставил проблему перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения и управления им. Существенным моментом организации поведения является его объективация — вынесение вовне — и тем самым построение своего поведения как предмета. Способы построения

такого предмета (собственного действия) и являются формой существования рефлексии.

По Л. С. Выготскому, способом объективации поведения или действия является его означение. Значение — эта та идея, которая выражает способ развертывания действия. Идея, в которой вводятся в систему различные его моменты. Значение выражается и оформляется знаком (наивысшей формой которого является слово). В знаке фиксируется способ развертывания действия. И поэтому означение действия, построение его знакового изображения является первым существенным аспектом его объективации.

С другой стороны, построение (или принятие) знака происходит как развертывание значения на материале наличной обстановки действия. И если это происходит, то обстановка, обстоятельства действия, осмысливаясь в контексте значения, превращаются в этапы, ориентиры его возможного течения. Таким образом, в пропространственной форме строится временная развертка действия.

Перцептивное поле превращается в «смысловое» [3, т. I]. Физическое пространство превращается в пространство возможностей действия, в границы и «систему координат» развертывания действия. Таков второй аспект объективации действия. По Л. С. Выготскому, означение поведения — его организация — является взаимопереходом двух названных аспектов. Такой переход назван им «обратимостью знаковой операции». Обратимость знаковой операции является необходимым условием ее осуществимости.

Отмеченные положения о строении операции означения позволяют психологически рассмотреть те структуры, которые мы называем рефлексивными. При реализации в психологическом исследовании рефлексии приведенных положений Л. С. Выготского не имеет смысла представлять дело так, будто «рефлексивный уровень» — это «наблюдение» над предметным и операциональным, т. е. предметные преобразования становятся объектами работы, но при этом остаются такими, какими они и были, — в них самих ничего не меняется, а если и меняется, то дело не столько в их изменении, сколько в «наблюдении» за ними. Если следовать логике Л. С. Выготского, то рефлексия в первую очередь проявляется в том, что коренным образом меняется структура самого действия с предметами. В «точке наблюдения» за действием меняется само действие — объект наблюдения. Само предметное действие становится рефлексивным. Оно теперь осуществляется в другом пространстве — работает не с вещами, а со «смысловым полем» — пространством возможно-

стей действия, т. е. работает с пространственно представленными возможностями своего осуществления. Переход к такому типу ориентации действия открывает одно из возможных направлений *психологического* изучения рефлексии.

Подходы к решению этого вопроса мы пытались построить на материале решения так называемых «задач на соображение». Решение таких задач является традиционным объектом психологического исследования, а в последнее время и материалом, на котором исследуется рефлексия [1].

Методом нашего исследования было знаковое опосредствование решения задачи, т. е. мы продолжали линию исследований Л. С. Выготского. С помощью знаковой формы мы представляли отношение данных и требуемого задачи. Знак был тем предметом, в котором соотносились данные и требования, т. е. данные рассматривались под углом зрения требуемого, а требуемое — под углом зрения данного. Здесь необходимо подчеркнуть два момента. Во-первых, в знаке предметную форму принимало отношение, и, во-вторых, оно принимало предметную форму. Действия с таким предметом, который выражает отношение, и являются рефлексивными [1, с. 132].

В данной работе мы приведем экспериментальные материалы, полученные при опосредствовании решения одной из несложных задач «на соображение». В ней требуется «в выложенном из кружков треугольнике (рис. 1) переложить три кружка так, чтобы перевернуть треугольник вершиной вниз». Для решения этой задачи достаточно представить себе результат — перевернутый треугольник, образованный кружками, определенным образом наложенный на исходную фигуру. При этом сразу станет видно то, какие кружки надо перекладывать, и то, куда их надо перекладывать (рис. 2). Мы и пытались опосредствовать решение этой задачи через наложение контура требуемого треугольника на исходный тре-

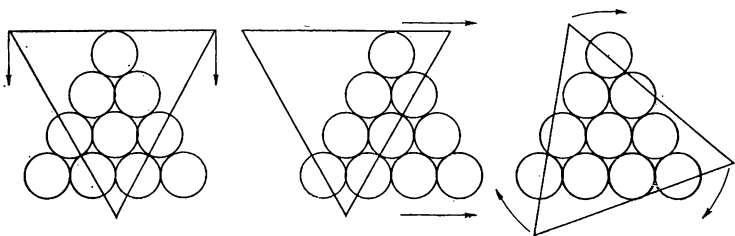


Рис. 3.

угольник из кружков. В самом задаваемом нами средстве решения нет, конечно, никакой знаковости. Это не слово, не схема и не модель. Однако же наложение контура на исходную ситуацию — соотнесение результата и исходного объекта — имеет смысл лишь в том случае, когда и результат, и исходный объект перестают быть предметами манипуляции и достижения и становятся фигурами, задающими места будущих действий с объектами. А это уже знаковое отношение, при котором соотнесенность двух объектов выражается в предметно-пространственной форме.

Эксперимент проводился с учащимися второго класса. Испытуемым был дан контур треугольника, по размеру равный исходному объекту, и экспериментатор просил использовать его для решения. Если испытуемые тем не менее действовали импульсивно — пытались решить задачу, не используя контур треугольника, — то экспериментатор прямо говорил, что надо попробовать наложить контур на исходную фигуру.

Эксперимент показал, что принятие контура треугольника в качестве средства решения — наложение его на исходную фигуру — было для испытуемых совсем не легким делом. Лишь двое из шестнадцати испытуемых самостоятельно, без требования экспериментатора, начали решать задачу с помощью наложения контура. Многие и после специального указания экспериментатора не понимали, что надо делать с контуром, и продолжали манипулировать с кружками, из которых была выложена исходная фигура. Один из них сказал: «Как это повернуть треугольники с помощью контура? Что, надо зажать все кружочки контуром и так их повернуть?». Другой испытуемый, недоумевая, положил контур рядом с исходной фигурой. Некоторые испытуемые накладывали контур на исходную фигуру и недолго держали его в таком положении, но потом снимали и продолжали непосредственно решать задачу.

Самое принятие контура как средства почти у всех испытуемых носило характер догадки — «ага-реакции». Они вскрикивали: «Ага! Теперь понял!» — и после этого начинали медленно двигать контур над исходной фигурой или по ней. Это были довольно планомерные и плавные круговые движения смещения контура по высоте исходной фигуры и от одной боковой стороны к другой (рис. 3). Иногда во время таких движений контур задерживался в каком-нибудь положении, но, если это положение контура не было решением, поиск продолжался. Нахождение решения задачи с помощью контура сопровождалось, например, словами: «Кружки надо перекладывать в пустые места контура» (рис. 4).

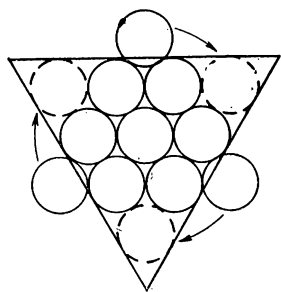


Рис. 4.

Все испытуемые, ориентировочно действовавшие с контуром треугольника, решили задачу. Испытуемые, у которых не возникло ориентировочных проб с контуром, найти решение задачи не смогли.

У некоторых испытуемых ориентировочным действиям с контуром предшествовали также ориентировочные действия с самими кружками. Они медленно и не совсем уверенно отодвигали несколько кружков (или один кружок) от исходной фигуры, смотрели на нее некоторое время, а потом опять приставляли кружки на то же самое место. Такие пробы могли повторяться несколько раз (рис. 5, а, б). Некоторые испытуемые после таких проб начинали пробовать накладывать контур на исходную фигуру или ориентировочно «прочерчивать» контур результата рукой над исходной фигурой.

Приведенные способы решения задачи указывают на то, что соотнесение исходной ситуации и результата невозможно до тех пор, пока контур выступает натурально, а не как *замещение* требуемого результата, его чертеж. Эксперимент указал также на то, что решение возможно лишь тогда, когда и исходная ситуация также перестает быть лишь объектом изменения и становится местом для *проекции* будущего результата. Это проецирование результата на исходную ситуацию выступало в ориентировочных движениях контура. Переход от натурально-объектного к «знаковому» типу решения, выразившийся в пробах движения контура, — это переход от пространства непосредственного действия к по-

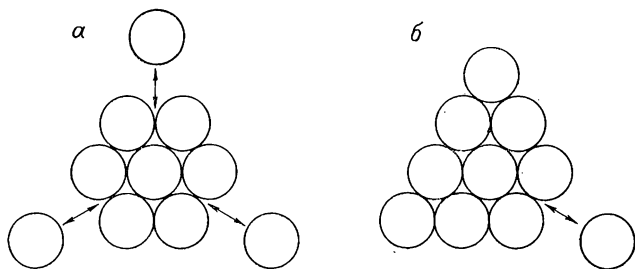


Рис. 5.

строению *пространства возможностей* будущего действия, которое существует как *взаимоотображение* объектов действия. Действие со взаимодействием и является, на наш взгляд, рефлексивным действием, предметной формой рефлексии. Строя такие предметные формы, мы можем экспериментально изучать сам рефлексивный процесс, который при этом выступает как реальное предметное действие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование проблем психологии творчества.— М., 1983.
2. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников.— М., 1984.
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 3-х т.— М., 1982.— Т. 1; 1983.— Т. 3.

Г. А. ГОЛИЦЫН

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ

Трудности изучения человека с помощью традиционных математических методов обусловлены не только большой сложностью объекта, но и тем, что человек находится в постоянном развитии, по крайней мере в своих высших, чисто человеческих проявлениях, которые и представляют наибольший интерес. Это развитие сопровождается качественными изменениями структуры личности и ее поведения: сегодня человек может то, чего еще не мог вчера, сегодня он стал качественно другим. Сама попытка изучения уже меняет человека.

Поэтому так важно найти тот ключевой момент, который обуславливает эту структурную, качественную изменчивость, и попытаться подобрать адекватный математический аппарат

для ее описания. Таким моментом является, на наш взгляд, феномен рефлексии. Обычно рефлексия определяется как осознание субъектом средств и оснований собственной деятельности. Осознание, несомненно, важный момент рефлексии, однако он не исчерпывает ее сути. Суть же рефлексии — *изменение* средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации, лучшего и более полного достижения цели. Осознание в этом случае есть только необходимая предпосылка изменения. Этот активный характер рефлексии подчеркивается многими психологами. Приведем высказывание одного из них: «Любое наше представление, понятие всегда строится (именно активно строится), и способ построения во многом обуславливается наличными, всегда конкретными обстоятельствами (по Фихте — внешним восприятием). Способ построения, будучи раз продуман, имеет тенденцию воспроизводиться, повторяться при обстоятельствах, которые по тем или иным причинам нам кажутся сходными. Отсюда и связанность человека уже совершенным способом построения, механическое следование уже имеющемуся знанию. Развязаться означает, следовательно, встать над этим знанием, т. е. сделать его объектом собственного рассмотрения, сравнить его с другими знаниями, выделить его границы и, таким образом, осуществить рефлексия знания. Осознавая свои действия и их основания, мы, действительно, рассматриваем их как объекты особого рода, становимся по отношению к ним свободны, можем изменить, заменить, усовершенствовать. В этом и заключается основная роль рефлексивного уровня в мышлении» [1, с. 137].

Мы должны сделать еще одно важное замечание. Обычно рефлексия понимают как чисто человеческое свойство, как феномен, присущий только высшей форме управления — сознанию, мышлению. Нам думается, однако, что рефлексия невозможно до конца понять, не поместив ее в общеэволюционный контекст, не вскрыв ее генетические корни. Это требует некоторого обобщения понятия рефлексии, но такое обобщение кажется оправданным. В результате этого обобщения рефлексия предстает перед нами как некий универсальный «прием» живой природы, посредством которого она каждый раз поднималась на качественно новую ступень эволюции, как средство реализации качественного скачка.

Мы предложили бы определить рефлексия как превращение средства в цель или, пользуясь терминологией теории управления, как превращение параметра системы управления в объект управления.

Параметры естественных систем управления часто «выбираются» случайным и неоптимальным образом. Иногда они

становятся неоптимальными при изменении условий существования системы. В этом случае возможность управления параметром, его изменения в лучшую сторону обеспечивает более полное достижение целей системы.

Этот процесс, возможно, впервые возникает тогда, когда продукт химической реакции оказывается катализатором (или ингибитором) самой реакции и начинает управлять ее скоростью. Здесь природа делает первые, еще неуклюжие попытки самоуправления.

На наш взгляд, адекватное описание рефлексии можно дать в рамках математической модели поведения организма. Рассмотрим три множества: E — множество состояний существенных переменных организма, D — множество возмущающих воздействий со стороны внешней среды и R — множество реакций организма. E зависит каким-то заданным образом от D и R : $E = E(D, R)$. Пусть целью поведения является поддержание постоянства существенных переменных, т. е. обеспечение наименьшего разнообразия (энтропии) $H(E)$ значений E :

$$H(E) = \min. \quad (1)$$

Используя известный закон необходимого разнообразия Эшби [8], можем записать:

$$H(E) \geq H(D) + H_D(R) - H(R), \quad (2)$$

где $H(D)$ — разнообразие возмущающих воздействий;

$H_D(R)$ — условная энтропия реакций при данном фиксированном воздействии;

$H(R)$ — разнообразие всех возможных реакций.¹

Из (2) видно, что если субъект хочет обеспечить минимальное разнообразие состояний $H(E)$, то он должен:

1) добиваться минимального разнообразия условной энтропии своих реакций $H_D(R)$, т. е. однозначности реакций в ответ на стимул. Последнее означает, что субъект знает, какой реакцией R следует отвечать на данное внешнее воздействие D . Это предполагает получение информации о внешних воздействиях, научение и т. д.;

2) увеличивать $H(R)$, т. е. максимально разнообразить множество своих реакций, увеличивать диапазон своих действий, диапазон их скоростей, расширить множество представлений, на основе которых действует субъект.

Это увеличение $H(R)$ и составляет сущность рефлексии. Рассмотрим этот процесс более подробно.

Обычно множество реакций системы управления R ограничено ее конструкцией. Формально эта конструкция может

быть описана как вектор параметров x . Следовательно, множество R является функцией этого вектора и, когда его значение фиксировано, энтропия множества реакций является условной энтропией. Правильная ее запись должна иметь вид $H_x(R)$. Рефлексия, перенос управления на параметры самой системы управления формально означает отказ от фиксированного значения x и переход от условной энтропии $H_x(R)$ к безусловной:

$$H(R) = \sum_x p(x) H_x(R).$$

При этом, как известно, имеет место соотношение

$$H(R) \geq H_x(R),$$

т. е. происходит увеличение разнообразия реакций $H(R)$.

Практически перенос управления на новый, прежде неуправляемый параметр x требует создания новой системы управления, которая характеризуется некоторым вектором параметров y . Поскольку первоначально эти параметры фиксированы, то фактически новое состояние системы мы также должны описывать условной энтропией $H_y(R)$, где в роли нового условия выступает y . Это открывает возможность для повторного применения рефлексии к этому ряду по отношению к параметру y . Таким образом, рефлексия может повторяться многократно, поскольку каждое ее применение ведет к созданию новых систем управления и новых параметров. Это многократное повторение рефлексии и составляет суть процесса развития, который сводится главным образом к развитию систем управления. Это развитие обеспечивает организму все большую свободу по отношению к окружающей среде, увеличивает разнообразие его реакций. Одновременно это сопровождается усложнением структуры, повышением уровня ее организации и уменьшением энтропии внутренних состояний.

На ранних этапах эволюции организмов рефлексия, создание новой системы управления, появлялась как материальная, морфологическая перестройка, создание новых органов. Но по мере развития и переноса этого процесса на все более высокие уровни управленческой иерархии он все более «дематериализуется», принимает чисто информационный характер. Поэтому рефлексия у человека, протекающая на уровне мышления, может порой резко модифицировать поведение, но не сопровождается видимыми морфологическими изменениями. Можно провести аналогию с современными системами управления, где глубочайшая перестройка структуры

и поведения системы сводится к изменению содержания ячеек памяти управляющей ЭВМ.

Эта «дематериализация» рефлексии у человека тесно связана с переходом от образных методов переработки информации к знаковым, с появлением языка.

В работе [2] было высказано утверждение, что самосознание служит человеку средством достижения большей свободы относительно окружающей среды. При этом психологическим механизмом самосознания является перекодирование образных переживаний в знаковую, словесную форму. Этот механизм получает особенно мощное развитие благодаря рефлексивной способности знака, т. е. способности знака обращать свою функцию (обозначение) на самого себя, служить обозначением не только для образов, но и для других знаков.

Мы не будем подробно разбирать те преимущества, которые дает знак и стоящее за ним понятие по сравнению с образом (некоторые из них рассмотрены в [2]), остановимся только на одном, важном в контексте данной работы: способности расширять множество представлений. Образ и понятие по-разному соотносятся с классом описываемых объектов. Понятие целиком охватывает этот класс, включает в себя все возможные значения признаков принадлежащих к классу объектов. Образ, в отличие от понятия, описывает только один объект из этого класса, но объект типичный, выступающий представлением всего класса. Такой объект, естественно, обладает только одним значением каждого из признаков. Так, например, понятие треугольника охватывает треугольники остроугольные, прямоугольные, тупоугольные. Образ треугольника может обладать только одним, определенным значением этого признака, например быть прямоугольным. Следовательно, остальные значения признака, а значит, и соответствующие им объекты из рассмотрения исключаются. Этим и обуславливается важная черта образного мышления — ограниченность круга рассматриваемых представлений.

Перекодирование переживаний в словесную форму — это переход от образа к знаку и стоящему за ним понятию. Этот переход сопровождается расширением множества представлений: вместо одного конкретного образа мы имеем теперь абстрактное понятие, объединяющее множество таких образов. Тем самым расширяется и диапазон возможных реакций субъекта $H(R)$.

Это особенно хорошо видно на примере решения творческих задач, где роль рефлексии особенно велика (см. [3, 4]).

Мы определяем задачу как творческую (см. [5]), если для ее решения субъект должен выйти за пределы множества своих исходных представлений, расширить это множество. Мышление образами нередко мешает найти решение, поскольку ограничивает круг представлений субъекта.

Один из приемов преодоления образности и расширения круга исходных представлений — работа со словами, переформулировка задачи в более общих и абстрактных терминах. Со словами, обозначающими представления, работать легче, чем с самими представлениями. Трудно непосредственно заменить образ на более абстрактное понятие, но это легко сделать посредством слова, заменив одно слово на другое. Вот пример: как справедливо заметил Альтшуллер [6], стоит нам сказать «автомобиль» — и мы представляем себе нечто, передвигающееся по земле, размером не более двадцати и не менее одного метра. Но если мы заменим «автомобиль» на «устройство для перемещения груза», то круг наших представлений сразу резко расширится: это может быть и монорельс, и лебедка, и аэростат, и лодка, и т. д. Понятно, какую роль в решении изобретательских задач может сыграть такое расширение круга рассматриваемых вариантов.

Сказанное относится не только к словам, но и к знакам вообще. Особо же следует остановиться на математических формулах. Математическая формулировка задачи «принудительно» выводит ученого за круг его исходных представлений и заставляет рассматривать варианты, о которых он даже не думал. О математике следует сказать особо еще и потому, что, в силу характерного для нее использования знаков, рефлексия здесь снова «экстериоризируется», принимает видимую, на этот раз знаковую, форму. Из многообразных примеров мы напомним только немногие: в арифметике класс эквивалентных множеств обобщается в виде числа и обозначается цифрой; в алгебре класс всевозможных чисел обобщается в понятия величины и обозначается буквой; в высшей алгебре понятия величин, векторов, функций и т. д. и операций над ними обобщаются в понятиях математического объекта и математической операции, причем содержание этих понятий и смысл соответствующих знаков могут расширяться до бесконечности, обращаясь на самих себя (например, математическими объектами могут стать различные алгебры), и т. д.

Хороший пример расширения множества допустимых представлений в результате математической рефлексии приводит Н. Винер: «...в начале XIX столетия целая группа ученых — венгерский математик Янош Бояи, русский ма-

тематик Лобачевский и великий немецкий математик Гаусс — пришла к смелому заключению о том, что отказ от аксиомы о параллельности вообще не приводит ни к какому противоречию, а означает только переход к новой, „неевклидовой“ геометрии. Начиная с этого времени все более и более росло понимание того, что так называемые постулаты геометрии, а также постулаты других математических дисциплин вовсе не являются непререкаемыми истинами. К ним начали относиться как к предположениям, которые можно принять или отвергнуть в зависимости от особенностей изучаемой математической системы» [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества // Исследование проблем психологии творчества.— М., 1983.
2. Голицын Г. А., Сербиненко М. В. Межполушарная асимметрия и проблема сознания //—Методологические аспекты науки о мозге.— М., 1983.
3. Петров В. М. Рефлексия в истории художественной культуры. Ее роль и перспективы развития//Исследование проблем психологии творчества.— М., 1983.
4. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблема предмета и метода психологического исследования рефлексии // Исследование проблем психологии творчества.— М., 1983.
5. Голицын Г. А. Информационный подход в психологии творчества // Там же.
6. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения.— М., 1973.
7. Винер Н. Я — математик.— М. 1964.

В. И. СЛОБОДЧИКОВ

СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО СОЗНАНИЯ В РАННЕМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Человек может реализовать по крайней мере две возможности: или полностью *совпадать* с условиями своей жизнедеятельности, или *быть в отношении* к этим условиям. Первое, по известной мысли Маркса, есть животный способ жизни. Для него вполне достаточно наличных, природных способностей (органов чувств, передвижения и др.). Для второго способа, при котором человек делает «самое свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания», этих способностей недостаточно. Чтобы субъект мог встать в отно-

шение к чему-либо, это «что-либо» должно быть дано ему как несовпадающее с ним; нужен выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Однако собственно органических, врожденных органов «выхода» у человека нет, имеющиеся же органические способности позволяют лишь сливаться, совпадать со своей жизнедеятельностью. Иными словами, родившийся человек должен сразу, с ходу реализовывать свой человеческий способ жизни, но специальных, готовых средств такой реализации изначально у него нет. Такова дилемма. Рассмотрим ее.

Родившись, ребенок попадает не в вакуум, а в некоторое культурно-историческое поле — поле наличной социальности, наличных форм сознания и видов деятельности. Он преобразует жизнедеятельность взрослых в способ своего существования; наша жизнедеятельность становится валентной относительно родившегося ребенка. Формы обращения взрослого к ребенку воспринимаются самим ребенком теми средствами (множество движений), которыми он располагает; тем самым он формирует орган своего самобытия. Можно сказать и иначе: фактическим «пространством» возникновения и существования субъективности младенца (как особой формы бытия в ряду других форм) становится *со-бытие* взрослого и ребенка. Именно здесь зарождаются основные, специфические способности, «функциональные органы» субъективности, обеспечивающие ребенку саму возможность отношения к своей жизнедеятельности.

Отношения внутри *со-бытия* взрослого и ребенка по необходимости противоречивы; на протяжении всего онтогенеза они реализуются двумя взаимосвязанными процессами: обособления (физического, биологического, психологического, личностного) — как фундаментального условия становления индивидуальности — и отождествления (импринтинг, уподобление, идентификация, игра, учение) — как условия приобщения к общечеловеческим формам культуры. Выработка новых средств в одном процессе становится предпосылкой разворачивания другого. Необходимо особо подчеркнуть, что совместное бытие ребенка и взрослого оказывается тем уникальным «пространством», где осуществляется метаморфоз, «перерождение» натурально-природной данности в культурно-выраженную способность.

Два эпохальных события раннего детства кладут начало самоопределению субъективности относительно жизнедеятельности взрослого — это прямохождение и речь. Прямохождение снимает внеположенность ребенку частей пространства, и он сам находит для себя свое место. Более того, он по-

падает в ту же систему координат, в то же динамическое пространство, где уже находится взрослый; соответственно он впервые начинает видеть другого в действии (а не просто в движении), так как впервые оказывается способным действовать сам. Динамическое обособление создает пространство для «другого», пространство для времени (а тем самым и для памяти). Существенно, что именно с этого момента можно впервые говорить о предметных действиях в собственном смысле этого слова. До сих пор множество разнообразных движений ребенка (хватательных, цепных, циркулярных и др.) первично символизировало смысл и качество его обращенности ко взрослому, и лишь вторично, в процессе опредмечивания движения (перерождения в действие) его эффектом оказывались качества вещей.

Речь, в самом общем смысле, освобождает ребенка от безраздельной погруженности его во внешний мир и делает способным к размышлению над самим собой, способным постигать свое собственное «я». Надо сказать, что речь, являясь первой натурально-непосредственной практикой сознания на пути движения субъективности к самосознанию, раз возникнув, позволяет в любой ситуации противопоставить «слово» всему остальному; через слово субъективность впервые становится для самой себя предметом. Известно, что речевые действия ребенка формируются в поле взрослой речи; известно также, что первоначальные, ориентированные на ребенка речевые действия взрослого аффективно-оценочны («молодец», «хорошо», «умница» и др.). Тем самым из контекста всех совершаемых ребенком функциональных действий выделяется круг «типично поощряемых действий», которые становятся содержанием такой структуры сознания, как «я-действие» (феномен «я-сам»).

Фундаментальным механизмом исходного практического отношения ребенка к условиям своей жизни (отождествления и обособления внутри жизнедеятельности взрослого) является подражание; первоначально—буквально телесное запечатление (импринтинг и уподобление) структурированной относительно него жизнедеятельности других, ее удвоение. Важно учитывать, что подражание — это «повторение без повторения», встречное поведение: улыбка на улыбку, жест на жест, голос на голос и т. д. Подражание — не копирование, а скорее проигрывание и репрезентация в материальных актах (эхо-праксия) и актах действенного символизма (мимика и пантомимика) соответствующей формы обращения взрослого к ребенку. О подражании (в подлинном смысле) можно говорить определенно именно с момента становления

речи и прямохождения. Подражательное действие, являясь биокинетическим, в стихии речевого общения становится действием изображающим; в таком своем качестве оно не знает теперь ни внутренних, ни внешних ограничений. Однако довольно быстро происходит специализация и дифференциация подражательных действий: а) на собственно орудийные, обеспечивающие непосредственное включение ребенка в совместную деятельность со взрослым (самообслуживание, быт и др.), и квазиорудийные (игровые, символические), обеспечивающие включение его в жизнедеятельность взрослого (сферу профессиональных занятий, сферу социальных отношений и др.); б) на собственно предметные, реализующие самостоятельность ребенка в материальной предметности, и квазипредметные — действия замещения, реализующие самостоятельность ребенка в идеальной предметности. Таким образом, носителем и реализатором субъективности является множество предметно-орудийных действий; они же являются первичным содержанием и различных структур сознания.

Субъективность как форма бытия не знает субъект-объектного противопоставления; основной формулой ее сознания, по мысли Выготского, является «пра-мы». Доречевая практика характеризуется тем, что здесь в процессах отождествления формируются прежде всего перцептивно-динамические и валентные квазиорганы, лежащие в основе чувственности. Фундаментальные перцептивные категории (пространство, время, движение, форма, цвет и др.) и энергодинамические содержания взаимоотношений (эффективность, интонация, мимика, тепло, боль, мягкость и др.) — все эти категории возникают так рано и оказываются такими надежными практическими ориентирами в пространстве людей и вещей, что впоследствии очень редко и в исключительных обстоятельствах они становятся предметом рефлексии. Вообще, все так называемые объективные свойства со-бытия ребенка и взрослого исходно вовсе не являются ни свойствами (они не предметны), ни объектными (они насквозь субъективированы); первично они символизируют, как мы уже отмечали, характер взаимоотношений ребенка с другими и лишь вторично оказываются качествами самих вещей. Всеодушевляющий символизм непосредственного бытия ребенка формирует его сознание как целое, в слитности его динамических и предметно-смысловых содержаний.

Первичные дифференциации в сознании ребенка обусловлены несколькими обстоятельствами. Практикуемая подражанием субъективность еще задолго до всякого мотивационно, концептуально, предметно организованного внутренне-

ния и бытия при столкновении с другими (их нормами, правилами, представлениями, ценностями) проходит проверку на реальность; ребенок впервые «лицом к лицу» сталкивается с собой как не знающим, не могущим, не видящим, не понимающим; столкновение, которое к тому же фиксируется в речи («Ты не прав! Так нельзя! Ты еще маленький!» и др.). Несовпадение тотального «я» (целостного субъекта действий и переживаний) и «я», выпадающего из со-бытия с другими, обнаруживается теперь не между «вне» и «внутри», а в самом собственном представлении о себе; соответственно такое несовпадение не может быть уже проиграно, оно должно быть понято как выделенность и определенность «я» среди других (и «мы», и «они»).

Начинается процесс самоограничения (уточнение границ самотождественности) внутри своей собственной, еще «не осмысленной» жизнедеятельности; процесс бурного осознания своих желаний, возможностей, своих неспособностей и незнаний. Сам этот процесс есть результат работы определяющей рефлексии, формула которой «Я знаю, и я знаю, что знаю (или не знаю) это».

Встреча со многими другими сообществами, отождествление с действиями и нормами которых невозможно, переводит ее (встречу) во внутренний план — план мысли и самопредставления (план самосознания). Сам этот план (внутреннее пространство) сформировался в символической игре, но заполнен он был со-бытием «я — мы»; теперь же сюда получили доступ и «другие», но не как лица, а скорее как схематизированные формы их жизнедеятельности. Соответственно то, относительно чего «я» самоопределяется как субъект, есть его объект («не-я»). Определяющая рефлексия, таким образом, выступает как фундаментальный способ овладения (усвоения, присвоения и т. п.) противостоящим, сопротивляющимся «не-я», т. е. объектом. Осуществляется она в форме понятия, которое выступает и как форма данности некоторого «не-я», и как средство его мысленного воспроизведения. Первый момент позволяет субъекту сознавать независимое от него существование объекта; второй момент есть акт его (объекта) понимания, раскрытия его сущности. В этом своем качестве определяющая рефлексия оказывается самой существенной предпосылкой естественного перехода к систематическому обучению.

Подведем некоторые итоги. Несомненно, что рефлексия (вслед за подражанием) является одним из фундаментальных механизмов становления собственно человеческого способа жизни. Подражание всегда работает по принципу удвоения

любой жизненной формы; так, удваивая жизнедеятельность взрослого, подражание формирует со-бытие его и ребенка, формы бытия которых взаимоотражаются друг в друге. В этой «двойственности», в со-бытии как раз и возникают функциональные органы отношения к различным условиям самого бытия (своего, других и т. д.). Так как эти органы складываются не «в уме», а в реальном пространстве со-бытия, они с самого начала носят телесно выраженный характер.

Рефлексия, в противоположность подражанию, всегда раздваивает некоторое исходное, тотальное единство, делает его полярным (например, из «пра-мы»: «мы — они» — «мы — они» — «мы — ты» — «я — не-я»). Полярные противоположности не могут взаимоотобразоваться, а только — иновыражаться (северный полюс — это и есть южный, только в своем ином выражении, и наоборот). Вопрос, следовательно, в том, как возможно это иновыражение? Ему должно предшествовать выполнение ряда условий. Первым из таких условий является произвольная остановка, прекращение естественного течения какого-либо процесса; уже сама остановка чревата выходом за пределы текущего состояния — в свое другое. Поэтому следующим условием является обязательная фиксация остановленного движения в некотором другом (например, в норме, правиле, способе действия). Только после выполнения этих условий складываются те предпосылки, которые обеспечивают иновыражение (объективацию) исходного движения. Форма объективности зависит от того смыслового поля, внутри которого совершается объективация (понятие, знак, роль, профессиональный навык и др.). Соответственно и каждое из отмеченных условий будет оформляться «в материале» того смыслового поля, в рамках которого разворачиваются рефлексивные процессы (например, остановка — запретом, невозможностью, трудностью; фиксация — обозначением, повторением, упражнением, проигрыванием и т. д.).

Проследившая становление рефлексивного сознания в онтогенезе, мы так или иначе включали эти условия в само рассмотрение этого процесса (например, невозможность реализации некоторого предметного действия фиксируется ребенком в свод «законов» его выполнения и объективируется в роли). Этих условий, как очевидно, достаточно для формирования плана самосознания (и соответствующих процессов различения, осознания, определения) — отличия «я» от «не-я». Однако подлинное освоение и овладение «не-я» предполагает не только его объективацию, придание ему полярной формы, но и отчуждение, освобождение его от субъективной пристрастности, а соответственно и самостного существо-

го мира превращает наличные обстоятельства самобытия в особые функциональные органы типа установок, привычек, орудийных навыков, схем поведения и т. д., многие из которых (но не все) становятся предметом деятельности общения ребенка и взрослого. Аффективно-оценочная речь взрослого фиксирует их как особые, ценностно-значимые для всех («Вот какие мы молодцы!»; «Вот как хорошо у нас получилось!» и т. п.). Более того, встречающая речь ребенка («Я — такой!») и предметно-орудийные действия, ориентированные на взрослого, создают и закрепляют множественные точки идентификации, точки самодостоверности и самоотжественности; возникает специфическая форма сознания — «мы — они» (феноменально это обнаруживается, например, как боязнь других), где «мы» и есть субъективность, а «они» — потенциальная объективность.

Внутри формы «мы — они» очень быстро зарождается особая структура — «мы — ты» — как предтеча классической формулы самосознания «я — не-я». В реальной жизнедеятельности ребенок постоянно сталкивается со своей неразумностью, несвободой, беспомощностью; он весь на границе «мы» (умеющие, делающие, достигающие), как «я», и «ты» (не умеющий, не делающий и т. п.), как «не-я». Переживание несовпадения субъективности и субъектности есть начало самоопределения (обособления), начало зарождения самосознания и первичной формы рефлексии («полагающей», по Гегелю) — как точка отличия себя от своей жизнедеятельности.

Противоречивость бытия и сознания требует своего преодоления. При этом способ преодоления должен быть в одно и то же время и источником желаемых действий и отношений, и средством их достижения; этому требованию отвечает только символическое действие. Само это действие вырабатывается в подражании, но реализует оно теперь функцию синтеза «я» и функцию ассимиляции реальности в свое «я» — отождествления себя с социальным миром взрослых (правилами, интересами, действиями). В символической игре ребенок впервые по-настоящему учится своему «я», снимает границу между «я» и «не-я», превращает последнее в знакомое, знаемое, очевидное. В игре, в символическом овладении своим «не-я» эта граница истаявает; более того, все предшествующие определения «не-я» начинают перемещаться в состав целостного «я»: «Я знаю теперь это и это (я знаком с этим); Я во всем этом!». Ребенок знает «все» и свободен от своего знания, что позволяет ему сравнивать эти определения «не-я» и на этой основе первично обобщать, строить картину мира в целом

(хорошо известны, например, многочисленные «теории» пятилетних детей о происхождении мира, жизни и др.). Все перечисленное есть результат работы особой, сравнивающей — по терминологии Гегеля — рефлексии, которая оказывается эффективным способом опознания себя внутри своего окружения.

Итак, развитие индивидуального сознания в сюжетно-ролевой игре связано с зарождением сравнивающей рефлексии, которая обеспечивает синтез целостного «я» («я — субъекта») и устойчивое миропредставление. Правда, это «я» полностью тождественно «мы» — единству ближайшего окружения, содержание которого воспроизводится в формах семейных «ритуалов», «обычаев», «концепций». Можно сказать поэтому, что границы самосознания индивида («я») совпадают с границами группового сознания («мы»); за этими границами оказываются «они» (или «оно») — нечто чуждое, иногда опасное. Из детской экспериментальной психологии известно, например, что все то, что в поведении ребенка разрушает единство «мы», приписывается им другому персонажу (реальному или сказочному); самооценка ребенка — тотально положительная. К концу дошкольного возраста вслед за символическими играми приходят игры с правилами (подвижные, конструктивные и др.). Жесткость и открытость правил в играх этого типа, которые не изобретаются, а социально наследуются и потому не подлежат субъективным модификациям, оказываются по отношению к ребенку внешними, требующими подчинения, а не изменения. Здесь главный парадокс игры: подчинение правилу и отказ от действия по непосредственному импульсу есть путь к максимальному удовольствию. Нахождение себя («я — выполняющий правило») в игровом сообществе и выпадение из него (буквальное — сверстники отказываются играть) при нарушении правил впервые приводит к осознанию своего «я», которое уже сформировалось в символической игре.

Конечно, факт осознания себя как лица, не совпадающего со своим бытием, не обусловлен исключительно особенностями игры (игра с правилами здесь лишь наиболее очевидный пример). В орбиту жизнедеятельности ребенка втягивается все большее число других лиц. Целостное «мы» оказывается вдруг расщепленным на множество персонажей, принадлежащих разным общностям, — ты, они, мы, вы, я, он, — отождествление с которыми в наличной жизнедеятельности просто невозможно. Именно с этого момента ребенок начинает становиться личностью — точкой средоточия различных общностей и обособления от них. Существующее единство созна-

вания за счет субъекта (в виде предрассудков, очевидностей и т. п.). Лишь в этом случае объект приобретает собственно культурную форму, пригодную для коммуникации и трансляции, т. е. способность быть предметом мысли и деятельности.

В заключение заметим, что по закону полярности всякая культурная форма есть иновыражение чего-то не культурного («природного»), которое есть (или может быть) просто выражение другой культуры. Чтобы обнаружить данное обстоятельство, требуются особые виды рефлексии, но это требует отдельного рассмотрения.

А. А. ТЮКОВ

О ПУТЯХ ОПИСАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ РЕФЛЕКСИИ

Психологи, решающие задачи управления психическим развитием личности, подошли к решению наиболее сложных проблем, тесно связанных с объяснением специфически человеческих форм бытия. Одной из них является проблема анализа явлений рефлексии. Так, С. Л. Рубинштейн с появлением рефлексии связывает особый способ существования человека и его отношения к миру: «...Она (рефлексия.— А. Т.) как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы... С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» [1, с. 351—352]. Свойство рефлексивности деятельности, мышления, сознания и личности в психологии рассматривается при анализе опосредованности и произвольности человеческого поведения, осознанности и системности высших психических функций [2]. С явлениями рефлексии связываются формирование теоретического мышления у человека и его обращение к основаниям своих собственных действий [3; 4, с. 17—19]. Различение жизнедеятельности субъекта и «действующего „я”», с одной стороны, и сознающего себя и в себе субъекта и «рефлексивного „я”» — с другой, ставится в центр проблемы самосознания личности [5, с. 23—25; 6, с. 38]. Наконец, рефлексия признается важнейшим моментом в механизмах развития деятельности и личности [7, с. 18].

Таким образом, всесторонняя разработка проблемы рефлексии для педагогической психологии означает получение возможности практически овладеть механизмами развития

деятельности и целенаправленно управлять ими. Однако изучение рефлексии ведется в основном в рамках философского анализа деятельности и мыслительных процессов. В значительной степени это объясняется сложностью феноменов рефлексии. В исследованиях соответственно ставится задача разработки таких концептуальных схем, которые позволили бы наиболее полно и всесторонне описать всевозможные явления, относимые к понятию рефлексии. Вместе с тем философские представления не могут быть непосредственно использованы как теоретические модели, допускающие экспериментальную проверку и обеспечивающие организацию практики педагогических воздействий.

Собственно научные теоретические описания и модели рефлексии были разработаны в рамках «теории деятельности» в исследованиях Г. П. Щедровицкого по проблемам методологии системно-деятельностного подхода. Онтологические схемы и модели деятельности позволяют конструктивно и рационально описать относительно сложные феномены, связанные с процессами рефлексии. Рефлексия в этих работах рассматривается, во-первых, как процесс и структура деятельности и, во-вторых, как механизм естественного развития деятельности. Для целей создания собственно научного описания рефлексии этот механизм должен быть воспроизведен при развертывании основных схем и понятий в ходе методологического рассуждения. В этом рассуждении как исходная используется одна из основных категориальных оппозиций теории деятельности: «процесс—механизм» [7, с. 13—17]. Г. П. Щедровицкий выдвигает гипотезу о рассмотрении рефлексии с точки зрения «идеи кооперации деятельностей». На основании этой идеи строится схема «рефлексивного выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. Перейдя в позицию новой деятельности, индивид обретает средства «строить смыслы», исходя из которых понимает и описывает прежнюю деятельность. Вторая деятельность рефлексивно «поглощает» первую как материал. Механизм поглощения позволяет строить системы кооперации деятельностных позиций [7, с. 22—23].

Рассуждение о рефлексии на основе идеи кооперации деятельностей и развертывание схемы рефлексивного выхода приводит, по мнению автора, к основному парадоксу «принципиального взаимопонимания рефлектируемой и рефлектирующей» позиций. Невозможность коммуникации обуславливается полным и принципиальным (в силу различия деятельностей) отличием средств, знаний и смыслов двух названных позиций. Правомерность фиксации этого парадокса определяется

тем, что отношение рефлектирующей деятельности к рефлектируемой может быть только внешним. Это — чисто механическая связь двух изолированных деятельностей. Можно добавить, что специфическими для отношений кооперации являются характеристики продуктивно-вещественного обмена, которые в существе своем отличаются от отношений коммуникации. Концептуальная схема рефлексивного выхода как кооперации деятельностей требует дополнительных конструктивных процедур, чтобы из описаний «негативного» превратиться в представление «положительного творческого механизма». По мнению Г. П. Щедровицкого, объединение рефлектирующей и рефлектируемой позиций может произойти либо на уровне сознания, либо на уровне логического знания [7, с. 25—26].

Нам представляется, что введение характеристик сознательного и логического освоения рефлектируемой деятельности имеет принципиальное значение не только для различения видов «смысловой» и «предметной» рефлексии. Включение сознания как специфического пространства, в котором действуют механизмы рефлексии, позволяет разорвать границы изолированных деятельностей, а продуктивно-вещественный обмен кооперации превратить в рефлексивную коммуникацию двух позиций. Рефлексивное отношение при этом можно интерпретировать как специфический сознательный способ овладения человеком своей собственной деятельностью (и любой другой). Этот аспект проблем рефлексии и его связь с механизмами общения субъекта «с самим собой как с другим» подчеркиваются во многих психологических исследованиях [6, 8].

Особенности субъективной целостности и непрерывности психических процессов в сознании позволяют ему даже в ситуации выхода «за и вне рамок» деятельности сохранять субъективную отнесенность всех элементов и процессов деятельности к ней самой. Более того, эта особенность оказывается основной психологической трудностью при осуществлении рефлексии. Метафорически можно сказать, что индивидуальное сознание, как бы заранее опасаясь «непонимания», не решается отказаться от своей деятельности и выйти за ее рамки.

К образующим сознания относятся не только чувственные образы и представления, но и сугубо индивидуальные личностные смыслы. Одной из важнейших образующих сознания являются значения, общественно выработанные и закрепленные в языке и культуре. Значения, отнесенные к самым разнообразным гетерогенным элементам структуры деятельности, становятся реальными коммуникативными связками рефлекс-

тирующей и рефлектируемой позиций. Кроме того, значения, функционируя в языке, требуют к себе системного и логически организованного отношения, а значит, субъект при работе со значениями может отказаться от хаотического анализа деятельности, происходящего в калейдоскопе представлений. Иными словами, сознательная работа в мыслительно организованных значениях, относимых к рефлектируемой деятельности, позволяет осуществлять полноценную рефлексю.

Таким образом, для сохранения более полного объема смыслов, вкладываемых различными исследователями в понятие рефлексии, мы предлагаем рассматривать рефлексю, отталкиваясь от принципа коммуникации деятельностных позиций, и описывать ее как особые процессы и морфологические образования, связывающие сферы сознания и мышления. Рефлексия оказывается сознательным деятельностным процессом, в самых разнообразных формах создающим субъективное инобытие деятельности. Этот процесс организован языковыми средствами, и поэтому рефлексия не всякий сознательный процесс, а только тот, который организован мыслительно и направлен на деятельность как на свой предмет. Эти характеристики в своем определении рефлексии подчеркивал Ф. Гегель, утверждая, что «...рефлексия есть движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями» [9, с. 206].

Для того чтобы раскрыть это «движение мысли» и ввести конструктивные элементы психологического «механизма» рефлексии, мы предлагаем рассуждение, как бы повторяющее этапы рефлексивного освоения деятельности. Условием возникновения рефлексии и рефлексивного выхода как начального момента процесса является «разрыв», возникающий в общественной структуре деятельности. Здесь следует подчеркнуть, что для возникновения рефлексивного отношения недостаточно только практической невозможности исполнения деятельности из-за отсутствия знаний, средств, материала или по каким-то другим причинам. Оказываясь перед «барьером», индивид может начать прямой познавательный анализ окружающих условий и предметной ситуации. В этом случае аналитическая активность направлена на отдельные предметы внешнего окружения, а не на собственную деятельность как целое.

Поэтому целесообразно предположить, что к рефлексивному выходу приводят разрывы в коммуникации, т. е. невозможность продолжения коллективной деятельности из-за парадоксов непонимания. Если одному из участников ком-

муникации требуется передать другому смысл и содержание своей деятельности и по какой-либо причине происходит непонимание сообщения, т. е. второй индивид не может воспроизвести смысл деятельности первого, то оба вынуждены обратиться к анализу причин возникшей ситуации и представить внутри ее деятельность первого как целое. Приведенное утверждение не означает, что не существует рефлексии в индивидуальной деятельности. Просто индивидуальная рефлексия является вторичной формой — персонифицированным и интериоризованным процессом, который в своей первичной и действительной форме был межиндивидуальным.

При такой интерпретации рефлексивный выход оказывается не негативным прерыванием одной деятельности и обращением к средствам другой или построением новой. Это всегда процесс выхода «за рамки», но с обращением к осуществляемой деятельности в целом как к определенному содержанию, которое нужно понять. В рефлексии, замечает Ф. Гегель, «...определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость» [10, с. 206]. Это важнейшее свойство рефлексивного процесса мы определяем как «интенциональный компонент» механизма рефлексии. В рефлексии всякому анализу и познанию собственной деятельности предшествует субъективная направленность за представление и построение целостного смысла рефлектируемой деятельности.

Однако сама по себе интенциональность не позволяет определить рефлексии содержательно. Направленность на освоение деятельности в целом лишь отличает рефлексивный процесс от других сознательных процессов. Для конструктивной реализации направленности рефлектирующее сознание должно встать на определенную точку зрения. Выбранная точка зрения задает самые общие категориальные рамки, ограничивающие описание рефлектируемой деятельности. Каждая деятельность может представляться с точки зрения ее целей, средств и орудий, знаний, которые используются в ней, и других морфологических образований, составляющих многокомпонентную структуру. Рефлектирующая позиция может опереться в своем анализе на отдельное образование или их совокупность. «Первичная категоризация» может осуществляться в категории деятельности, и тогда должна будет анализироваться полная структура. Во всех случаях рамки первичной категоризации задают определенность деятельности в целом. Первичная категоризация в рефлексии оказывается первым этапом, где сознательный процесс организуется мыслительными средствами. В зависимости от

того, какие категории и логические системы мышления используются при первичной организации, мы можем говорить о различении общих типов рефлексии.

Первичная категоризация задает набор мыслительных средств, с помощью которых осуществляется рефлексивное освоение деятельности. Используемые средства должны быть соотнесены с конкретными материальными объектами, находящимися в актуальном поле рефлексии. Кроме того, отдельные средства должны быть соотнесены между собой и взаимосвязаны в некоторой конструкции. Этап конструирования системы мы определяем как особый компонент механизма рефлексии. Конструирование системы рефлексивного отображения деятельности, в свою очередь, также может осуществляться различными способами, что позволяет говорить о различных видах рефлексии по способу получения рефлексивной картины деятельности.

Сознательные процессы, как известно, характеризуются своей образной целостностью, и конструкция рефлектирующих средств для того, чтобы она отображала и представляла рефлектируемую деятельность, должна быть представлена как картина деятельности и схематизирована. Этап схематизации в рефлексии имеет важнейшее значение, так как только представленная в специальных знаковых средствах в виде целостной картины рефлектируемая деятельность получает свое осознанное инобытие. Схематизация рефлексивного смысла, или, иными словами, рефлексивной картины деятельности, существует непосредственно в пространстве сознания и в его морфологии. Результаты рефлексии в этом случае тоже остаются в сознании и для него и не могут включаться в коммуникацию. Если же такое происходит, то возможно возникновение парадоксов коммуникации, и в частности отсутствие понимания смысла рефлексивного сообщения.

Исключение возможности возникновения этих парадоксов обеспечивается объективацией рефлексивного содержания. Схематизированное содержание рефлексии экстериоризируется и, главное, интерпретируется с данного момента как модель рефлектируемой деятельности. Отрефлексированная деятельность в виде рефлексивного описания ее, которое получает знак объективируемой модели, может стать предметом специальной мыслительной обработки и исследования.

Таким образом, этап объективации замыкает рефлексивный процесс и результаты рефлексивного освоения деятельности могут поступать в сферу мышления. Объективацию мы рассматриваем как необходимый компонент рефлексивного

механизма, так как на этом этапе результаты рефлексии сравниваются с ее процессом и способами получения рефлексивного представления. Отсутствие этого сравнения ведет к появлению «недостаточной рефлексии», на что указывал И. Кант: «...мы можем принимать некоторые познания, например непосредственно достоверные положения, без исследования, т. е. не проверяя условий их истинности, однако мы не можем и не имеем права ни о чем судить без рефлексии, т. е. без сравнения познания с той познавательной способностью (чувственностью или рассудком), из которой оно может возникнуть» [11, с. 384].

Мы рассмотрели шесть основных компонентов психологического механизма рефлексивного процесса: 1) рефлексивный выход; 2) интенциональность; 3) первичную категоризацию; 4) конструирование системы рефлексивных средств; 5) схематизацию рефлектируемого содержания; 6) объективацию рефлексивного описания. Каждый компонент рассматривался нами как этап психологического действия. Именно поэтому общую структуру компонентов мы определяем как психологический механизм рефлексии.

Описывая структуру рефлексивного механизма, мы рассматривали все компоненты с точки зрения описания естественно происходящих процессов, которые организуются действием этого механизма. В рефлексивном процессе выделенные этапы протекают последовательно, образуя гетерохронную систему. Вместе с тем интерпретация каждого этапа как сознательного психического действия позволяет выделить их в виде целостных единиц, которые можно целенаправленно формировать. Соответственно представленная в работе модель психологического механизма рефлексии поддается экспериментальной проверке. Реализация каждого этапа как сознательного действия и специальная организация условий осуществления системы действий становятся методической формой обучения рефлексии.

Среди многообразных педагогических способов воздействия, которые можно использовать для целей обучения рефлексии, обращают на себя внимание методы активного социального обучения, и в частности распространяющиеся в настоящее время организационные игры [2, с. 73—81]. Опыт использования нормативно-формирующего метода обучения формам коллективного мышления специалистов различных профилей уже сейчас позволяет говорить о том, что в организационных играх рефлексия является одним из принципов методики проведения обучения. На основе предложенного теоретического описания психологического механизма ре-

флексии можно поставить задачу проектирования таких форм обучения, которые сделают рефлексию не только принципом обучения, но и предметом целенаправленного формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.— М., 1973.— С. 351.
2. Тюков А. А. Организационные игры как метод и форма активного социального обучения // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации.— М., 1983.— С. 73—81.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.
4. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии // Исследование рефлексии и рече-мысли.— Алма-Ата, 1979.
5. Столин В. В. Самосознание личности.— М., 1983.— 280 с.
6. Щедровицкий Г. П. Проблемы системно-структурной методологии.— М., 1964.
7. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования рече-мыслительной деятельности.— Алма-Ата, 1974.— С. 12—28.
8. Берлянд И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения // Методологические проблемы психологии личности.— М., 1981.— С. 134—144.
9. Гегель Ф. В. Энциклопедия философских наук.— Т. 1. Наука логики.— М., 1974.— 206 с.
10. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций.— М., 1960.
11. Кант И. Логика // Трактаты и письма.— М., 1980.— С. 319—440.

III. РЕФЛЕКСИЯ В СТРУКТУРЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. В. РУБЦОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВМЕСТНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ (К ВОПРОСУ О РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕХАНИЗМАХ ПРОИСХОЖДЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ)

Вопрос о выделении совместного действия в качестве единицы психологического исследования был впервые поставлен в контексте общих представлений о деятельности как источнике психического развития человека. Как известно, постановка этого вопроса была с самого начала направлена на обоснование социально-исторической природы развития человека, что исключало подход к нему как к имманентному процессу. В явном виде это положение сформулировал А. Н. Леонтьев. Он определил совместное действие как исходную форму возникновения новых действий, полагая, что «генезис действия лежит в отношениях обмена деятельностей» [1, с. 108]. Обмен деятельностей представляет собой, по мысли А. Н. Леонтьева, основной механизм происхождения новых действий, в то время как структура возникающего действия зависит от содержания общих задач и обусловлена целями выполняемой совместной деятельности.

Положение о том, что формы совместной, коллективной деятельности являются источником возникновения новых действий у ребенка, сыграло решающую роль в разработке проблемы обучения. Обучение, имеющее первоначально характер сотрудничества ребенка и взрослого, самих детей, рассматривалось как форма присвоения общезначимых образцов мышления и действия, определяющая общее направление психического и умственного развития ребенка. В обучении возникает необходимость выполнения новых действий, благодаря которым вырабатывается адекватная ориентация в окружающем ребенка предметном мире, осваиваются способы мышления и действия, общие с другими детьми.

Но говорить о том, что возникающие в совместной деятельности действия ребенка станут основой его развития, гораздо легче, чем реализовать эту идею в конкретном исследовании.

Последнее требует специального изучения способов организации совместных действий взрослого и детей, самих детей, а также анализа условий возникновения новых действий. Далеко не всякие формы совместной деятельности приведут ребенка к освоению новых для него образцов мышления и действия. Иначе говоря, не всякие формы, которые возникают в сотрудничестве взрослого и детей, станут формами, ведущими за собой развитие, или, как говорил Л. С. Выготский, станут «зоной ближайшего развития» ребенка. Недооценка этого обстоятельства отразилась в том, что в исследованиях совместных действий нет достаточно надежных критериев анализа этих действий и их дифференциации. Ситуация складывается таким образом, что центральный механизм возникновения новых действий, основанный на обмене деятельностью между обучающим и обучаемым, остается вне специального изучения. Не случайно итогом большинства экспериментальных исследований совместных способов решения задач является весьма широкий спектр данных, по сути дела не затрагивающих закономерностей организации совместных действий; специфика возникающих учебно-познавательных действий, благодаря которым ребенок осваивает необходимое содержание, в этих исследованиях не рассматривается.

В то же время данные целого ряда исследований свидетельствуют о том, что закономерности формирования учебно-познавательных действий у ребенка связаны по преимуществу с двумя процессами. Основным процессом является «распредмечивание» образца действия, специфическое для превращения «вещи» в способ ее построения. В результате «распредмечивания» строится обобщенная символично-знаковая модель изучаемой действительности. В ней фиксируется содержание того отношения, которое характеризует познавательный объект. Модель является, по сути дела, ориентировочной основой для анализа конкретных свойств и состояний действительности, а ее построение характеризует начальный этап познания. Другой процесс состоит в превращении этой заранее выделенной ориентировочной основы в средство познания. Познание, опирающееся на это средство, разворачивается как моделирование свойств исследуемой действительности. Использование символично-знаковых моделей позволяет выделить непосредственно не наблюдаемые и не воспринимаемые характеристики изучаемого объекта, воспроизводить эти характеристики в соответствии с общим принципом его построения.

Так, многочисленные экспериментальные исследования показывают, что формирование полноценных учебно-позна-

вательных действий у детей, прежде всего у детей младшего школьного возраста, зависит от того, в какой степени реализуются самим ребенком двусторонние связи между предметными действиями и действиями, опирающимися на использование символично-знаковых средств. Применение средств фиксации и оперирование этими средствами с познаваемым содержанием приводят к опосредствованию практического, предметного действия. Такое опосредствование является существенным звеном анализа содержания исследуемой действительности. Само содержание предстает при этом в двух взаимосвязанных планах — предметном и модельном, благодаря чему возможны рефлексивная оценка самого перехода от одного плана к другому и построение на этой основе действий с объектом (см., например, [2—6] и другие работы).

Известно, что критерием развития познавательной деятельности ребенка является символизация имеющегося опыта. Дж. Брунер доказывал ту мысль, что для выражения предметов опыта в языке и для оперирования этим опытом в мышлении с помощью языка необходимо предварительное условие — сам опыт ребенка должен получить определенную структуру символического характера. Согласно Дж. Брунеру, такая символизация опыта осуществляется ребенком при построении различных классификаций (группировок) предметов по тем или иным свойствам [7, с. 76]. Ж. Пиаже связывал развитие символической функции ребенка с действием механизмов ассимиляции и аккомодации, полагая, что за формированием символических конструкций (символизации, связанной с различными формами имитации) лежит определенная динамика развития операторных структур интеллекта, когда эти структуры не достигают необходимой обратимости. Символ обнаруживается через замещение действия его схемой и воплощение этой схемы в материале другого действия. В качестве схемы Ж. Пиаже описал различные манипуляторные движения субъекта. Для того чтобы началось разрушение этой символической конструкции и преодоление символа реальностью, должны появиться либо координируемая с собственной точкой зрения другого индивида (эта линия обсуждается подробнее на материале игр с правилами), либо особое действие, непосредственно связанное с данным контекстом взаимодействия [8].

И только Л. С. Выготский рассматривал присвоение знаковых структур как основной социокультурный механизм развития высших психических функций ребенка. Знаковые структуры Л. С. Выготский анализировал в отношении к двум стадиям, которые проходит развитие всякой психоло-

гической функции. На первой стадии функция существует как социальное образование во взаимодействии ребенка со взрослым. На второй стадии происходит «вращивание» в индивида социальной по своей первоначальной природе функции. Результат этого «вращивания» идет по двум совершенно различным направлениям: во-первых, функция реализуется произвольно в связи с теми или иными намерениями индивида, независимо от складывающейся ситуации; во-вторых, осуществление функции протекает «внутри» индивида, оно скрыто для внешнего наблюдателя [9].

При оценке роли знаковых структур в психическом развитии ребенка нельзя, однако, игнорировать сам процесс перехода от чувственно-предметных к знаково-символическим формам действия. Нельзя, в частности, игнорировать этот переход и в анализе совместных действий. Можно указать на два специфических для этого процесса этапа: этап преобразования изменяющихся свойств объекта и этап опосредствования выделенного существенного свойства действием. На первом этапе человек, выполняя преобразования объекта, определяет состав изменений в его структуре. Таким путем осуществляется поиск существенного свойства, который продолжается до тех пор, пока различие в состояниях объекта не станет существенным относительно некоторого содержательного свойства. После того как это различие становится существенным, начинается этап обобщения действия. Обобщение происходит за счет того, что различным способам получения фиксированных состояний объекта ставится в соответствие то общее отношение, которое характеризует содержание рассматриваемых состояний. В этом акте действие достигает искомого предмета, замыкается на себе и становится, по определению А. Н. Леонтьева, предметным [1].

Рассмотрение существенного свойства объекта в качестве меры для построения ориентировочных систем деятельности принадлежит С. Л. Рубинштейну. Он, как известно, подчеркивал важную роль, которую играет «поворачивание» объекта для рефлексивной оценки выполняемых человеком действий, специфической для аналитико-синтетической деятельности [10] (см. также [11] и др.). Развивая эту мысль, В. В. Давыдов впоследствии показал, что критерием такой меры, определяющим, по сути дела, механизм содержательного обобщения, является всеобщий момент, специфический для самой действительности [12, 13]. Анализ позволяет рассматривать *рефлексивное замыкание действия* как исходный механизм, присущий самому действию. Его основу составляет преобразование, изменяющее данное состояние объекта

и обнаруживающее искомую конструктивно-содержательную его основу. Дифференциация способов действия, точнее, сам переход от одного способа к другому опосредствуется здесь содержательным моментом, свойственным самой действительности. В процессе опосредствования чувственно-предметная форма анализа замещается знаково-символической формой, благодаря чему искомое содержание отражается мышлением, постигается им.

Можно предположить, что именно разделение способов действия является исходным условием для рефлексивного замыкания действия и формирования знаково-символического его плана. Такое разделение выступает как необходимое и достаточное условие для ограничения действия соответствующим ему предметом, определяющее характер опосредования и содержательного обобщения различных способов действия. Последнее позволяет рассмотреть психологические условия разделения совместных действий, определяющих, по сути дела, происхождение учебно-познавательного действия.

Во-первых, следует исходить из того, что совместно-разделенная форма действия есть прежде всего форма предметного действия или деятельностно-развернутая сущность познаваемого объекта; во-вторых, совместно-разделенная форма действия, основанная на трансформации и взаимном отношении различных состояний объекта, противоположна созерцательному отражению внешних, физических, чувственно воспринимаемых свойств объекта, ибо она есть форма практического и целесообразного его преобразования; в-третьих, совместно-разделенная форма действия с необходимостью отражает содержательный момент конструирования объекта, который проявляется в рефлексивном анализе субъектом самого действия; в-четвертых, совместно-разделенная форма действия обеспечивает переход от чувственно-предметного плана действия к знаково-символическому плану, специфическому для мышления в условиях обратимого замещения предметных и знаково-символических структур, обеспечивающего рефлексивное обращение человека к основаниям собственного действия.

Указанному требованию отвечает метод, позволяющий изучать способы организации и разделения индивидуальных действий в совместном действии, направленном на поиск, выделение, фиксацию и моделирование некоторого предметного отношения, характеризующего систему. Необходимость исследования способа организации совместного действия в предметной ситуации, когда поиск оснований для разделения действия и их координации возникает в условиях преобра-

зования предметных структур, существенно отличает этот метод от других подходов к изучению групповых действий. Такое отличие вполне закономерно, поскольку вытекает из различных целей и задач исследования групповой деятельности.

При разработке такого метода был поставлен вопрос о том, какие средства могут стать основой для организации совместно-разделенного действия и, главное, при каких условиях применение этих средств заставит участников искать основания для разделения действий и их координации в предметном содержании исследуемого объекта. Для этого были разработаны знаково-символические схемы действия. В схемах фиксировались операционный состав индивидуальных действий участников и способ разделения этих действий в зависимости от содержательных свойств предметной ситуации и пространства, в границах которого разворачивается деятельность (схема определяет место каждого участника в предметной ситуации, разделение выполняемых участниками операций и их взаимосвязь). Содержание исследуемого объекта представлено в схемах через систему операций участников и их связь между собой. Наличие связанных операций, соответствующих изменяющимся свойствам объекта, обеспечивает разделение деятельности и предметное взаимодействие участников в процессе развертывания целостной деятельности.

Основную особенность описываемых схем составляет двуплановость изображения предметного содержания. С одной стороны, это содержание фиксируется в некоторой предметной структуре; с другой — этому содержанию ставятся в соответствие определенный способ организации действия участников, конкретная связь обеспечивающих действие операций. За счет этого поиск способа решения конкретной задачи строится в процессе переходов от предметного плана деятельности к общей схеме организации операций. Переход от одного плана к другому выступает как основа организации деятельности, а разрушение однозначного соответствия между схемой операций и структурой свойств исследуемого объекта приводит к ограничению действия соответствующим предметным содержанием. Наличие таких разрывов сталкивает участников с необходимостью поиска новых форм организации деятельности и становится основой рефлексивного анализа действия, что ведет к перераспределению действий между участниками (обмен действиями), кооперации и координации индивидуальных действий в совместном действии, а в конечном итоге — к разрушению заданной схемы действия и построению новой.

Применение схем в качестве средства организации и разделения действия между его участниками позволяет строить экспериментальные ситуации, в условиях которых можно, во-первых, изучать закономерности организации взрослым совместных действий детей, а также способы групповой работы самих детей; во-вторых, используя прием декомпозиции предметных и знаковых структур, фиксировать возникновение учебно-познавательных действий и их особенности. Как показал анализ, возможность такого развернутого исследования обеспечивается наличием двух различных по своим задачам, но связанных единой исследовательской целью этапов в экспериментальной ситуации. Условно эти этапы обозначены нами как учебный (обучающий) и диагностический (контрольный). Задача первого этапа состоит в организации взрослым совместной деятельности детей в группе. На основе использования схемы действия взрослый организует общение и сотрудничество детей как процесс преобразования и анализа состояния исследуемого объекта. Задача следующего этапа состоит в диагностике появляющегося учебно-познавательного действия. Особенности этого действия изучаются путем анализа совместно выполняемых участниками проб, их предметной направленности, а также при изучении того значения, которое приобретает для детей введенная взрослым схема деятельности. Эффективность разработанных экспериментальных ситуаций для исследования генезиса учебно-познавательного действия доказана на целом ряде методик, позволяющих выдежить ряд фундаментальных закономерностей организации совместных учебных действий детей (результаты наших исследований см. [14—21] и др.).

Итак, в чем же состоит роль коллективно-организованной формы выполнения действия в возникновении учебно-познавательного действия ребенка? Она заключается в том, что именно в этой форме складываются условия, благоприятные для фиксации и дифференциации различных способов преобразования объекта. Согласно полученным нами показателям, при специальной организации индивидуальных действий возможны такие ситуации, когда средством для преодоления возникающих в работе ограничений становится для участников содержательный анализ предметных условий выполняемого действия, благодаря чему раскрывается соответствие между содержательным свойством исследуемого объекта и общим принципом его построения. Возникающее в этом случае новое совместное действие становится учебно-познавательным, а его выполнение приводит к решению стоящей перед участниками задачи как учебной.

Найденные факты позволили поставить вопрос о роли совместных действий и коллективных взаимодействий в психическом и умственном развитии ребенка. На примере образования понятий у детей было показано, что эта роль связана с формированием знакового отношения между соответствующей понятию схемой действия и способами реализации этой схемы на предметном материале. Роль знака в этом процессе также не может быть сведена к фиксации внешних и общих свойств исследуемого объекта. Эта роль определяется отношением к знаку как фрагменту целостного действия, посредством которого раскрывается содержательное свойство объекта. Последнее зависит от включения знака в более общие структуры и координации различных схем действия участников, осуществляющейся на разном предметном материале. Формирование знакового отношения у ребенка основано на взаимопонимании участниками различного назначения схем и характера их включения в зависимости от предметных условий строящегося действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М., 1975.
2. Берцфай Л. В. Формирование двигательного навыка в условиях практической и учебной задачи // *Вопр. психологии.*— 1963.— № 4.
3. Боцманова М. Э. Формирование рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности младшего школьника // *Коммунистическое воспитание учащихся в процессе овладения основами наук.*— М., 1979.
4. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // *Вопр. психологии.*— 1979.— № 5.
5. Микулина Г. Г. О соотношении буквенной и цифровой символики при обучении решению арифметических задач // *Вопр. психологии.*— 1968.— № 1.
6. Фридман Л. М. Моделирование в психологии и психология моделирования // *Вопр. психологии.*— 1977.— № 2.
7. Брунер Дж. Процесс обучения.— М., 1962.
8. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления // *Вопр. психологии.*— 1973.— № 5.
9. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.— М., 1956.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.— М., 1946.
11. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование.— М., 1979.
12. Давыдов В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников // *Психологические проблемы процесса обучения младших школьников.*— М., 1978.
13. Давыдов В. В., Варданян А. Учебная деятельность и моделирование.— Ереван, 1981.
14. Гузман Р. Я. Роль моделирования совместной деятельности в решении учебных задач: Дис. ...канд. пед. наук, 1982.

15. Коростелев А. Ю. Психологические особенности организации совместного учебного действия // *Вопр. психологии.*— 1980.— № 3.
16. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // *Вопр. психологии.*— 1980.— № 4.
17. Рубцов В. В. Диагностика коллективного действия детей как исследовательская проблема // *Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология.*— М., 1984.
18. Рубцов В. В., Агеев В. В. Проблема построения начальных понятий природоведения у младших школьников (в печати).
19. Рубцов В. В., Громыко Ю. В. Роль совместных действий в развитии понятийного мышления ребенка (в печати).
20. Рубцов В. В., Гузман Р. Я. Психологическая характеристика организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // *Вопр. психологии.*— 1983.— № 5.
21. Эльконин Б. Д. Опосредствование при решении задач на соображение: Дис. ...канд. пед. наук.— М., 1982.

О. Е. МАЛЬСКАЯ, А. А. СИДЕЛЬНИКОВА

ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из основных нормативных требований к учебной деятельности студентов является высокий уровень ее сознательной регуляции. Это требование определяется спецификой учения в высшей школе, характеризующегося преобладанием самостоятельных форм работы. В соответствии с этим студент должен уметь в значительной степени самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и, следовательно, не просто практически владеть учебными действиями, но владеть рефлексивно, осознавая основания выполняемых действий, оценивая их соответствие целям и условиям деятельности и определяя на этой основе наиболее эффективные способы усвоения. Иными словами, учащийся вуза должен быть способным не только репрезентировать себе конкретный состав операций собственного действия, реальный способ его выполнения, определяемый предметными условиями достижения цели действия, но и осознавать основания своих действий — обобщенные ориентиры, лежащие в основе успешного выполнения учебных действий на различном конкретном материале. Соответственно этому важнейшим аспектом оценки готовности учащихся к обучению в вузе является получение представления об уровне сознательности их учебной деятельности.

Между тем имеющиеся в литературе данные об особенностях осознания студентами учебной деятельности в целом

фрагментарны и достаточно противоречивы. Так, если в общей характеристике учебной деятельности студентов и даже старшекласников обычно отмечается высокий уровень ее самостоятельности, произвольности, сознательности, то результаты конкретных исследований, посвященных, например, проблемам адаптации учащихся к условиям обучения в вузе, анализу причин перегрузок и неуспеваемости студентов, указывают на недостаточный уровень сознательности их учебной деятельности [1—5]. Более того, как показано в работе [6], для значительного числа испытуемых с различным уровнем образования учение, как таковое, вообще не составляет самостоятельного объекта рефлексии и не осознается как особая деятельность, имеющая свои специфические проблемы. Однако эмпирические исследования, в которых бы специально ставилась и решалась задача соотнесения представлений студентов о всей системе деятельности учения, и прежде всего ее операционально-целевой стороны, с нормативными данными, практически отсутствуют. Вместе с тем подобное исследование позволило бы получить данные о том, какой уровень осознания учебной деятельности складывается у учащихся к началу обучения в вузе и в какой мере он соответствует объективным требованиям, предъявляемым к учебной деятельности студентов.

В соответствии с этим одной из задач нашего исследования являлось получение эмпирических данных об особенностях осознаваемых представлений студентов (испытуемыми являлись 204 первокурсника) об учебной деятельности. Для ее решения использовался опрос с элементами клинической беседы. Согласно инструкции, испытуемых просили максимально подробно описать свою деятельность в ситуации усвоения учебного материала. По материалам письменного опроса определялась схема беседы с каждым испытуемым. Задававшиеся экспериментатором вопросы носили уточняющий, конкретизирующий характер и были направлены на выявление оснований описываемых студентами действий и операций. Например, если испытуемый отмечал, что при работе с учебным материалом он делит его на смысловые части, устанавливает связи между этими частями, выделяет главную мысль, то в последующей беседе его просили пояснить, как именно он осуществляет эти процедуры, существует ли какой-либо принцип деления, на какие признаки учебного материала он при этом ориентируется, как отличает главное от второстепенного и т. д. Если испытуемый не мог сформулировать свой ответ в обобщенной форме, то его просили дать соответствующие пояснения на примере работы с каким-либо кон-

кретным материалом. Изучаемые параметры осознаваемых представлений студентов об учебной деятельности оценивались через соотнесение данных, полученных в результате опросов испытуемых, с нормативными представлениями о структуре и содержании учебной деятельности [7].

Как показали результаты проведенного исследования, студенты-первокурсники имеют относительно полное представление об основных учебных действиях, в целом соответствующее нормативному описанию макроструктуры учебной деятельности. Данные вербальных опросов, касающиеся способов и приемов учебной работы, свидетельствуют о наличии у студентов представлений не только об общей структуре учебной деятельности, но и о некоторой, хотя и весьма неполной, дифференциации компонентов, образующих последующие уровни в иерархии деятельности учения (составляющих понимания, отработки, контроля), например: «Сначала я устанавливаю общий смысл текста, не читая разделы, написанные мелким шрифтом, затем пытаюсь проникнуть в суть каждой фразы и установить ее значение для всего куска» или «...Читаю текст несколько раз, выбираю самые важные положения и кратко описываю их. Для уверенности пересказываю материал, мысленно представляя свои записи».

Характерной для первокурсников особенностью осознаваемых представлений об учебной деятельности является их слитность с содержанием конкретного учебного материала и ситуацией его усвоения, так что задача описания основных способов учения безотносительно к предметной области освоения знаний вызывает у многих студентов существенные затруднения. Об этом свидетельствуют как характер принятия первокурсниками исходной инструкции (несмотря на требование инструкции давать ответы в обобщенной форме, почти половина ответов содержит описание подготовки к занятиям на примере какой-либо учебной дисциплины), так и ответы на уточняющие вопросы. В частности, указать какие-то ориентиры, позволяющие осуществить смысловой анализ текста, многие студенты могут только применительно к содержанию отдельного учебного предмета или цикла учебных дисциплин: «...как происходит выделение главного, я могу объяснить только в каком-то конкретном случае. Вот так абстрактно пояснить, по каким признакам я выделяю „основные постулаты“ в тексте, я не могу». Иными словами, для большинства учащихся обобщение способов учения доступно лишь на уровне определенного цикла дисциплин или отдельного учебного предмета.

Как свидетельствуют полученные данные, конкретное содержание способов и приемов учебной работы в форме сколь-

ко-нибудь развернутого и целостного алгоритма соответствующих действий и операций студентами, как правило, не осознается. Многие из них вообще не могут как-либо раскрыть содержание указываемых приемов, например пояснить, на какие признаки учебного материала они ориентируются, осуществляя выделение его отдельных смысловых частей, дифференциацию главного и второстепенного и т. п. Ответы на вопросы такого рода часто сводятся к простому переименованию («устанавливаю логические связи, следя за мыслью автора», «выделяемые мною положения являются сутью, предметом данного текста», «главное в тексте — это то, что необходимо для его понимания»), причем их тавтологический характер студентами даже не осознается. Если же какие-либо основания действий и указываются, то это обычно внешне заданные в самом тексте или преподавателем ориентиры: система расчленений текста на параграфы, подпараграфы, абзацы; специальные слова и обороты речи (во-первых, во-вторых, итак, следовательно, таким образом и т. п.); наличие курсива или петита; поставленные к занятию вопросы: «при чтении обращаю внимание на то, о чем говорил преподаватель на лекции», «отмечаю самое главное — текст, напечатанный в учебнике курсивом, а сам выделить главное не могу».

Выявившиеся в результате опроса студентов особенности осознаваемых представлений первокурсников об учебной деятельности позволяют предположить, что основным источником этих представлений является не столько рефлексия собственного опыта учения, сколько те требования к организации деятельности, которые задаются учащимся в типичной ситуации обучения в средней школе. Вне системы организованного обучения приемам учебной работы эти требования выступают в виде каких-то частных пояснений по ходу изучения конкретного материала, непосредственно связанных с его содержанием, либо общих указаний типа «не заучивайте механически», «выделяйте главное» и т. п. Поскольку содержательные основания данных требований обычно учащимся не раскрываются, а стихийно они осознаются только немногими из них, формируемые на этой основе представления не только не могут обеспечить действительно осознанного выполнения соответствующих действий учащимися, но и для них самих часто выступают как знания формальные, как бы навязанные им извне и не имеющие прямого отношения к их собственной активности, направленной на усвоение учебного материала. При этом какие-либо дифференцированные представления о своей собственной активности как отличной по своему со-

держанию от задаваемых внешними требованиями способов учебной работы у большинства учащихся отсутствуют.

Кроме того, полученные результаты позволяют также предположить, что одной из детерминант, формирующих представления учащихся о способах и содержании учебной работы, являются применяемые в процессе обучения формы контроля и его конкретное содержание. В частности, этим, видимо, обуславливается формирование представлений студентов о значимости такого компонента уяснения, как выделение главного, а также о типе материала, выступающем в качестве главного при его изучении.

Требования к содержанию знаний учащихся могут выражаться как прямо — характером контрольных вопросов и заданий, указанием на те элементы изучаемого материала, которые обязательно следует знать и т. п., так и косвенно — способом подачи материала при объяснении, шрифтовым выделением определенных фрагментов учебного текста и т. д. Имеющиеся на этот счет в литературе данные свидетельствуют о том, что, хотя «в той или иной мере учителя контролируют понимание сущности фактов, взаимосвязи между ними, овладение понятиями, законами, закономерностями... удельный вес заданий, направленных на проверку усвоения этих компонентов содержания образования, невелик. Чаще всего проверяется знание определений, понятий, формулировок правил» [8, с. 50]. Ориентируясь на эти требования, учащиеся, очевидно, приучаются дифференцировать содержание учебного материала, выделять в нем то, что оказывается наиболее значимым с точки зрения предполагаемого контроля. Соответственно этому и само осознание учащимися оснований и ориентиров отбора подлежащей усвоению информации в значительной степени происходит через систему указанных требований путем вычленения и обобщения характерных черт тех элементов содержания учебного материала, овладение которыми систематически выступает критерием успешности их учебной работы. С этим согласуются и результаты нашего исследования: в качестве главных для первокурсников выступают виды знаний, обладающие разным объективным содержанием и выполняющие различные функции в логической структуре научного знания (определения, формулировки законов, формулы, даты, правила), но их общей чертой является то, что они в значительной степени подвергаются в школе прямому контролю требованием точного или даже дословного воспроизведения. Поэтому можно предположить, что, называя в качестве главного формулировки, правила, определения и т. п., первокурсники ориентируются

скорее не на собственно содержательные характеристики этих типов учебного материала, отражающие их значение как определенных компонентов структуры изучаемой научной дисциплины (например, на то, что в формулировке закона может выражаться зависимость между группами фактов или что в определении могут фиксироваться существенные свойства изучаемого явления), а на «формулировочный» характер правил и законов, традиционную для учебника форму определений, фрагменты текста, выделенные в учебнике шрифтом, и т. п.

Таким образом, представления первокурсников о главном, по всей видимости, определяются в большей степени формальными характеристиками учебного материала, которые осознаются ими через систему внешних требований, нежели рефлексией оснований, лежащих в самом содержании усваиваемых знаний.

Для проверки и уточнения этого предположения было проведено специальное исследование (испытуемыми являлись 110 первокурсников), посвященное изучению особенностей осознаваемых представлений студентов о главном в учебном материале и их соответствия реальной ориентировке при дифференциации главного и второстепенного. С этой целью были разработаны две методики — «выбор текста» и «выбор предложений из текста». В основу их конструирования были положены нормативные представления о содержании учебного материала, которым являются различные типы научных знаний, а также данные об особенностях стихийно складывающихся у учащихся представлений о главном в учебном материале, полученные в результате проведения опроса.

Методика выбора текста включала предъявление испытуемым двух текстов на одну тему. Один из них содержал формальные признаки представления материала: в нем приводились исторические и биографические сведения, даты, формулы, подробное описание методики опытов, понятия вводились в традиционной для школьного учебника форме определений, а содержание эмпирических закономерностей давалось в виде формулировок законом. Собственно научное содержание было представлено сжато и схематично. В другом тексте давалось развернутое описание фактов, гипотез, объясняющих наблюдавшиеся явления, а формальные характеристики материала практически отсутствовали, понятия и закономерности давались не в виде специальных формулировок, а вводились в контекст через раскрытие или пояснение их содержания. Испытуемых просили выбрать один из предложенных текстов для последующего изучения так, что-

бы он содержал наиболее важную, существенную с их точки зрения информацию, а затем письменно обосновать свой выбор.

Методика выбора предложений из текста включала предъявление испытуемым специально сконструированного текста из 12 предложений, в котором в равной мере были представлены различные типы содержания (3 факта, 3 объяснения, 2 даты, 2 определения и 2 формулировки). Согласно инструкции, испытуемых просили выбрать шесть самых важных с их точки зрения предложений, а затем письменно обосновать свой выбор.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что, если перед первокурсниками ставится задача выбора либо представленных в явном виде «формальных» элементов, либо более развернутого научного содержания, большинство из них склоняется к первой из альтернатив. Так, 76% студентов, начавших обучение в вузе, оценили как наиболее содержательный текст описательного типа.

Очевидно, различие в степени выраженности формальных признаков учебного материала (типичной формы определений, формулировочного вида законов, наличия или отсутствия буквенной и числовой символики и т. п.) воспринимается студентами I курса значительно лучше, чем различие в полноте научного содержания (количестве фактов, развернутости и уровне объяснений и т. д.). Возможно, первокурсники не усматривают в текстах существенных различий в количестве и качестве научного содержания в силу недостаточной осознанности его компонентов и структуры.

Красноречивым свидетельством этого могут служить результаты выполнения заданий по методике выбора предложений: студенты выбирают в среднем в два раза меньше фактов, чем объяснений, в то время как в тексте каждое объяснение соответствует одному определенному факту. Такое соотношение показывает, что объективное содержание объяснения как определенного типа знаний, его функциональное значение в системе научного знания осознаются первокурсниками весьма слабо. Возможно, что при выборе объяснений студенты ориентируются прежде всего на некоторые формальные признаки, аналогичные признакам типичной формы определений, формулировок и т. п. (например, на словосочетания типа «связано с тем-то, зависит от того-то»). Кроме того, возможным основанием предпочтения объяснений для первокурсников может выступать степень обобщенности материала (такое основание выделения главного выявилось и в прямом опросе испытуемых). В данном случае объяснения вы-

бираются студентами как знания более общего характера. Причем, как показывает анализ выбранных предложений, предпочтение объяснений часто сочетается с выбором определения и формулировок. Такой тип ориентировки при выделении главного («на общие положения») оказался достаточно распространенным среди первокурсников. Другой выявившийся тип предпочтений — описательно-иллюстративный — проявляется в преимущественном выборе дат, исторических сведений, отдельных фактов, примеров, но он встречается значительно реже.

Обоснования студентами своего выбора обнаруживают осознанную и достаточно хорошо вербализуемую оценку элементов «учебного» типа как значимых в тексте, но практически не содержат данных, свидетельствующих об осознании каких-либо характеристик или элементов научного содержания. Такой характер обоснований даже в отношении испытуемых, выбравших элементы научного типа, не позволяет утверждать, что они ориентируются на их значение как составляющих научной дисциплины и — тем более — рефлексивно осуществляют свой выбор на основе сознательных представлений об основных типах и структуре научного знания.

Анализ данных по обоим методикам показывает, что обоснования первокурсниками выбора главных предложений по сравнению с обоснованиями выбора текста характеризуются меньшей определенностью и содержательностью: 36% студентов дали тавтологические обоснования. Невысокая степень вербализации оснований выбора предложений связана, по-видимому, с тем, что первокурсникам, выбирающим в среднем в равном количестве «формальные» и «научные» элементы содержания, оказывается весьма трудно выделить и вербализовать их общие признаки, по которым элементы различных типов оцениваются как наиболее значимые. Учитывая то, что методика выбора главных предложений из текста в значительной степени моделирует реальные условия работы студентов с учебным материалом, можно заключить, что в ситуации усвоения конкретного содержания материала первокурсники весьма слабо рефлектируют и вербализуют те основания, по которым они выделяют главное в изучаемом материале.

В целом анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что ведущим компонентом осознаваемых представлений о главном в содержании учебного материала, складывающихся у учащихся к началу обучения в вузе, являются формальные признаки элементов учебного материала, усвоение

которых в наиболее явной форме контролируется извне в типичной ситуации обучения в средней школе (признаки определений, формулировок, правил, формул и т. п.). Ориентировка на эти признаки в значительной степени определяет дифференциацию главного и второстепенного в содержании изучаемого материала. Хотя содержание реальной ориентировки первокурсников при выделении главного, очевидно, не ограничивается их сознательными представлениями и в известной мере отражает некоторые существенные элементы собственно научного знания, сколько-нибудь развитая рефлексия последних в их отличительных характеристиках и системе у первокурсников отсутствует.

Поэтому в системе обучения в вузе должна проводиться специальная работа по развитию такого важнейшего аспекта учебной деятельности, как рефлексия содержательных оснований выполнения учебных действий, которая с необходимостью включает в себя в качестве ведущего компонента осознание обобщенных характеристик содержания усваиваемого материала в соответствии с объективной структурой и свойствами тех элементов культуры, которые составляют содержание учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вопросы высшего педагогического образования.— Томск, 1971.
2. Вопросы психологии личности и деятельности студентов.— Иркутск, 1978.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы.— Минск, 1981.
4. Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников.— М., 1976.
5. Захарова А. В., Лисина Г. П. Некоторые психолого-педагогические аспекты самостоятельной работы студента // Психологические и педагогические основы обучения студентов.— М., 1977.
6. Saljo R. Learning about learning.— Higher Education.— 1979.— V. 8.— N 4.
7. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В. Я. Основы организации социальной деятельности и самостоятельной работы студентов.— М. 1981.
8. Кривошапова Р. Ф., Красновский Э. А., Резникова В. З. Требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся // Сов. педагогика.— 1978.— № 2.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из важнейших пунктов при разработке концепции совместной учебной деятельности является вопрос о формах ее организации и о влиянии этих форм на различные параметры процесса усвоения знаний. Под организацией совместной учебной деятельности понимаются самые разнообразные варианты распределения между участниками взаимодействия функций, ролей, позиций, операций и т. д. Из всех многообразных форм распределения внутри совместной учебной деятельности можно выделить две основные модели. Большинство традиционных распределений относится к так называемой функционально-ролевой модели [1, 2]. Отличительной чертой ее является отсутствие прямой зависимости распределения от содержания деятельности, поэтому такая модель отражает и реализует совместную деятельность на уровне «отношений» (ролевых, функциональных, межличностных и т. д.).

Существенной характеристикой другой модели является распределение между участниками структурных элементов выполняемой учебной деятельности, содержательно определяемых логико-предметным анализом объекта усвоения. Иными словами, предметом распределения между участниками становится система действий или операций, образующих структуру совместной учебной деятельности, а их содержание определяется тем учебным предметом, который выступает в качестве объекта усвоения [3].

Примеры той и другой моделей распределения можно найти не только в учебной, но и в любой другой совместной деятельности: научной, производственной и т. д.

Способ распределения и координации индивидуальных действий определяет место и функции рефлексии. При позиционном (ролевом, функциональном) распределении каждый из участников совместной деятельности выполняет всю совокупность действий, предписываемых ему ролью и приводящих к конечному результату. Поэтому можно предположить, что при позиционном распределении основным содержанием рефлексивных процессов является соотнесение всей совокупности индивидуальных действий каждого из участников с его представлением об ожидаемом результате. Одним из возможных вариантов представления результата яв-

ляется учебная модель. В этом случае в качестве основного предмета рефлексивных процессов в мышлении для каждого участника выступает отношение «индивидуальные действия — модель».

При коллективно-распределенных формах совместной учебной деятельности предметом распределения являются действия и процедуры, приводящие к решению учебной задачи. Однако в самой модели результата оптимальное соотношение индивидуальных действий участников прямо не представлено, поэтому становится необходимым промежуточный этап построения «совместных действий», обеспечивающих реализацию данной модели. Предметом рефлексии, следовательно, должны стать два ряда отношений: «индивидуальное действие А — индивидуальное действие Б» и «совместное действие — модель».

Задачи исследования заключаются в анализе содержания рефлексивного компонента мышления при разных формах организации совместной учебной деятельности и в изучении влияния формы организации взаимодействия в паре учащихся на осознание степени совместности учебной деятельности.

Исследование проводилось на материале построения развернутых речевых высказываний на иностранном языке по заданным логико-грамматическим моделям. В работе приняли участие 103 человека. Пары для экспериментальной и контрольной групп составлялись с учетом результатов социометрического опроса и данных успеваемости по предмету. В пары включались учащиеся только со взаимонейтральными межличностными отношениями; по успеваемости все диады были разделены на четыре группы: а) с исходно низким уровнем индивидуальных знаний у обоих партнеров (в таблицах они обозначаются «— —»); б) с исходно средним уровнем знаний у обоих партнеров («00»); в) с неодинаковым уровнем знаний по предмету, когда один из партнеров хорошо владеет материалом, а второй — средне («+0»); г) с одинаково высоким исходным уровнем знаний у обоих партнеров («++»).

Эксперимент состоял из двух серий, вторая из них включала две подсерии. В первой серии испытуемым предлагался конструктор, состоящий из набора лексических и грамматических элементов, необходимых и достаточных для построения предложения по заданной модели. Материал был подобран таким образом, что из него можно построить три соответствующие модели предложения, относящиеся к различным темам, т. е. для каждой из тем в конструкторе существовал только один набор лексики и грамматических средств,

позволяющий построить предложение, соответствующее заданной модели. Из предложенного набора лексических и грамматических элементов каждому из участников необходимо было построить по одному предложению, соответствующему предложенной модели, зафиксировать результат в протоколе и проверить правильность предложения, построенного партнером, оценив при этом и свою работу, и работу партнера.

Каждый испытуемый в первой серии самостоятельно выполнял всю совокупность действий по построению речевого высказывания и получал соответственно свой продукт — предложение. Наличие общего материала (конструктор выдавался один на двоих) провоцировало возможность возникновения конфликта в случае, если оба участника считали один элемент необходимым для обоих строящихся высказываний. После завершения работы каждым из испытуемых они могли перевести предложения друг друга, обсудить полученные результаты, исправить ошибки. В заключение каждый испытуемый в протоколе оценивал свою работу и работу партнера.

Во второй серии парам испытуемых также предлагались грамматическая модель речевого высказывания и набор лексических и грамматических элементов, необходимых для построения предложения по заданной модели. Однако, в отличие от наборов первой серии, конструктор второй серии включал также элементы, принципиально не подходящие для использования в предложениях, построенных по заданной модели.

Задания выполнялись в двух вариантах каждой парой испытуемых. В первой подсерии экспериментатор не задавал испытуемым извне каких-либо способов разделения их действий, а во второй задавалось строгое разделение действий, необходимых для получения общего конечного результата: один из испытуемых в паре отвечал за выбор только тех элементов предложения, которые были связаны с его временными характеристиками, а второй отвечал только за лексическое содержание высказывания. В первой подсерии из предложенного набора лексических и грамматических элементов испытуемые вместе строили предложение, соответствующее данной модели. Во второй подсерии один из участников совместной деятельности отвечал за глагольные формы в предложении, другой — за лексический материал.

Таким образом, во второй серии участники «пересекались» не только на общем материале, но и должны были получить общий результат — речевое высказывание, не только

формально соответствующее грамматической структуре, но и несущее целостное смысловое содержание, что требует координации индивидуальных действий участников относительно друг друга, относительно лексического и грамматического материала и относительно конечного результата (смысла и грамматической правильности построенного предложения). Как и в первой серии, испытуемые в ходе выполнения задания контролировали друг друга, обсуждали этапы выполнения задания, а в заключение в протоколе оценивали правильность конечного общего результата и действий, своих и партнера. Такое построение методики позволяет выделить именно рефлексивный компонент мышления в качестве зависимой переменной, содержание же других компонентов мышления (анализа и планирования) от серии к серии остается постоянным.

Первая серия строится по модели позиционной организации совместной учебной деятельности. Поэтому для каждого из участников в качестве основного содержания рефлексивного компонента мышления выступают отношения «система индивидуальных действий — модель». Во второй серии реализуется коллективно-распределенная модель совместной учебной деятельности. Точное выполнение заданий первой подсерии здесь требует от участников рефлексивного анализа системы отношений «индивидуальные действия А — индивидуальные действия Б». Наконец, для правильного решения заданий второй подсерии испытуемым необходимо включение в содержание рефлексивных процессов одновременно двух рядов отношений: «индивидуальные действия А — индивидуальные действия Б», «совместные действия — модель».

Рассмотрим правильность выполнения заданий в целом и по группам испытуемых с разным исходным уровнем знания иностранного языка. В целом среднее количество ошибок при позиционном распределении деятельности в парах — 1,2, при совместной деятельности со стихийным распределением операций — 0,07 и при коллективно-распределенной с заданным разделением — 0,7. Результаты по группам испытуемых представлены в табл. 1.

Как видим, решение одной и той же языковой задачи в условиях совместной деятельности оказывается значительно более эффективным, чем в условиях индивидуального выполнения (точность решения возрастает более чем в 10 раз). Вместе с тем разделение и четкая фиксация за участниками индивидуальных действий приводят к росту числа ошибок, так что общая точность выполнения задания лишь на 12,5%

Количество ошибок при выполнении заданий в группах с разным исходным уровнем знаний по предмету, %

Пары	I серия	II серия	
		1-я под-серия	2-я под-серия
++	1,5	0	0
0+	0,2	0	1
00	1,8	0	0
---	1,5	0,5	1

выше, чем при индивидуальном решении. Этот факт требует качественного анализа. Дело в том, что предписанные каждому участнику действия носили содержательно сложный характер. Каждый из партнеров должен был не просто отобразить элементы конструктора, соответствующие той части грамматической модели, за реализацию

которой он отвечает, но и соотносить их между собой по тому принципу, по которому соотносятся элементы заданной модели. В этом состоит суть индивидуальных действий, с чем большинство испытуемых справлялись успешно. Однако материал был подобран таким образом, что провоцировал участников на решения, правильные на уровне индивидуальных действий, но не соответствующие результатам партнера. Поэтому следующим шагом решения должна стать рефлексия результатов, полученных каждым, между собой и соотнесение общего результата с его моделью. Такое двойное соотнесение представляет для испытуемых трудности. Поэтому испытуемые либо ограничиваются перестройкой индивидуального результата в соответствии с результатом партнера (таким образом возникает несоответствие полученного предложения заданной грамматической модели), либо, наоборот, фиксируют соответствие индивидуального результата той части модели, которую он реализует, и не замечают расхождений в результатах собственных действий и действий партнера.

Точность построения речевого высказывания по заданной грамматической модели не обнаруживает прямой зависимости от исходного уровня индивидуальных знаний. Так, в группах с исходно высоким уровнем знаний по предмету допущено в среднем такое же число ошибок в первом задании первой серии, как и в группах с исходно низким уровнем знания языка. Подробнее на данных об исходном уровне знания языка мы остановимся далее.

Как видно из результатов, в качестве предмета рефлексии для большинства пар были ограничения, накладываемые на действия одного партнера действиями другого, поэтому само

взаимодействие разворачивалось на уровне «индивидуальные действия А — индивидуальные действия Б». Этот факт нашел свое проявление в минимальном количестве ошибок, допущенных испытуемыми в первом задании второй серии. Только одна пара с исходно очень низким уровнем знаний по предмету не справилась с заданием этой серии.

Рефлексивный анализ отношений «индивидуальные действия — модель» изначально представляет для испытуемых большие трудности. Только три пары выполнили задания первой серии без ошибок (все с исходным уровнем знаний «0+»)*

Во второй подсерии второй серии пересекаются оба ряда рефлексивных отношений. Количество ошибок при этом возрастает: 6 пар не справились с этим заданием, а в общей сложности допущено 10 ошибок. Причем для трех пар ошибки связаны с несоответствием действий одного из испытуемых заданной модели, и для пяти — с несоответствием своих действий действиям партнера.

Таким образом, при переходе от индивидуальной к совместной учебной деятельности можно говорить о качественно другом уровне развертывания рефлексивных процессов: если при индивидуальном решении учебных задач для большинства испытуемых представляет значительные трудности рефлексия отношения «индивидуальные действия — модель», то специальная организация совместной учебной деятельности приводит к перестройке рефлексивных процессов в направлении координации индивидуальных действий между собой и совместного действия с моделью.

Осознание отношений «индивидуальные действия А — индивидуальные действия Б» находит отражение в оценках, которые испытуемые ставят себе и друг другу за выполнение заданий. Сравнение средних баллов оценок своей работы при разных формах разделения индивидуальных действий с данными табл. 1 показывает, что средние оценки не отражают тех объективных результатов, которых достигают партнеры в выполнении заданий этих серий. Это и понятно, так как нами не задавались специальные координаты, по которым той или иной точности выполнения задания соответствовал бы определенный балл. Существенными для оценок стали такие внеэкспериментальные переменные, как исходный уровень знания языка, общий уровень притязаний и самооценка, от-

* Этот факт, видимо, связан с нетрадиционностью использования модельных средств при изучении иностранного языка по сравнению с принятым в школе.

Таблица 2

Количество совпадений оценок себе и партнеру при разных формах организации совместной учебной деятельности по группам испытуемых, %

Группы	I серия	II серия	
		1-я под-серия	2-я под-серия
— —	38,5	50	50
++	75	75	50
00	46	50	70
0+	39,5	60	50

Таблица 3

Зависимость совпадения оценок себе и партнеру от эффективности совместной учебной деятельности при разных формах ее организации, %

Группы	I серия	II серия	
		1-я под-серия	2-я под-серия
— —	62,5	100	25
00	39	50	70
+0	44,4	60	50
++	100	75	75

ношение к эксперименту и экспериментатору, степень овладения формами работы с моделями и т. д. Поэтому больший интерес представляют не абсолютные величины баллов, а относительные, выявленные при сопоставлении оценки, поставленной испытуемым себе, с оценкой за выполнение того же задания партнеру и с оценкой, которую партнер поставил ему (за это же задание). Понятно, что при анализе данных по этим вопросам существенными являются форма распределения индивидуальных действий в совместном и исходный уровень знаний каждого из участников, а также формы взаимодействия и общения, в которые они вступали в ходе выполнения заданий эксперимента. Именно эти переменные и будут подвергнуты дальнейшему анализу.

Как видно из табл. 2, в сериях с совместным результатом больше совпадений оценок, чем при наличии индивидуального результата у каждого из участников. Однако и в первой серии с индивидуальными результатами у каждого из участников их процент довольно высок. Поэтому необходимо сравнить эти результаты с реальной правильностью выполнения заданий первой и второй серии (табл. 3). Результаты свидетельствуют о том, что:

1) при наличии индивидуальных результатов у каждого из участников совместной учебной деятельности только в группах (++) реальным основанием для оценки своей работы и работы партнера является полученный каждым конечный результат. В группах (— —) оценки своей работы и работы партнера также в значительной степени определяются правильностью построенных предложений. В остальных же в основе оценки своих достижений и достижений

партнера фактор правильности конечного результата имеет меньший вес, а на первый план выступают другие психологические характеристики совместной деятельности;

2) при совместном результате (данные второй серии) во всех группах возрастает количество совпадений оценок себе и партнеру. Интересным представляется факт, что при наличии ошибок в совместном выполнении задания при стихийном разделении действий участников имеется тенденция больше снижать оценку себе, чем партнеру. По-видимому, правильный результат субъективно воспринимается именно как продукт группового решения, в то время как ошибки приписываются каждым из участников себе, своей собственной недоработке в общем выполнении задания. Этот факт говорит о достаточно высоком уровне взаимодействия партнеров и о субъективной значимости для каждого участника фактора взаимодействия с партнером в получении группового результата;

3) наконец, при заданном распределении действий между участниками совпадение оценок себе и партнеру при наличии общего результата совместной учебной деятельности больше выражено в группах (+ +) и (00) (соответственно 75 и 70%). Очевидно, что при одинаковом (и достаточно высоком) уровне знаний получение совместного продукта легче атрибутируется совместной работе, чем при исходно низком или разном уровне знаний. Поэтому у последних двух групп (+0) и (— —) в оценку работы каждого из участников включается не столько конечный результат, сколько дифференцированный вклад каждого в его получение. Поэтому совпадение оценок в этих группах значительно меньше (50 и 25% соответственно).

Другой важной характеристикой осознания совместности учебной деятельности является степень совпадения оценок за выполнение задания, предоставленных себе каждым испытуемым, и оценок, которые выставил ему партнер, при разных формах организации совместной деятельности. Возможность выделения индивидуального результата, заданная в самой организации эксперимента (первая серия и вторая подсерия второй серии), приводит к росту числа совпадений в оценках результата работы самим испытуемым и его партнером. Если же в организации не предполагается жесткое разделение индивидуальных действий внутри совместного, количество совпадений оценок резко снижается (53,6% в первой подсерии второй серии). Это значит, что разделение действий, предполагающее получение индивидуальных результатов, их анализ и оценку, задает единые основания для

процессов самоконтроля и оценки результатов своих действий, с одной стороны, и для контроля и оценки действий партнеров — с другой. Это, кстати, подтверждается данными табл. 2, по которым совпадение оценок себе и партнеру при «псевдосовместной» организации учебной деятельности, наоборот, минимально.

Отсутствие вещно оформленных конечных индивидуальных результатов, которым можно было бы приписать соответствующий балл оценки, приводит к изменению содержания рефлексивного процесса. Количество совпадений оценок себе и партнеру за выполнение совместной деятельности при этом увеличивается, а число совпадений оценки работы одного участника им самим и его партнером, наоборот, уменьшается. Это означает, что содержанием рефлексии становятся не результативные, а другие характеристики совместной деятельности: степень и тип взаимодействия, интенсивность и продуктивность общения, развернутость и содержательность процесса поиска совместного решения.

Интересным представляется распределение совпадений оценок за выполнение заданий эксперимента, поставленных отдельным участником себе и партнеру в парах с разным исходным уровнем знаний по предмету. Как видно из представленных в табл. 4 данных, в целом по группам с высоким исходным уровнем знаний количество совпадений оценок своей работы и оценок, которые за эту же работу испытуемому ставит партнер, выше, чем при низком их уровне. Причем в группах (00) наблюдается четкая зависимость степени совпадения оценок от исходной формы организации совместной учебной деятельности: заданного разделения действия с возможностью регистрации индивидуальных результатов и без такового. В группах (— —) совпадение оценок сохраняется примерно на одинаковом уровне и не зависит от наличия или отсутствия индивидуальных результатов действий. В этой группе оценки как своей работы, так и работы партнера изначально ориентируются не на результативные, а на процессуальные характеристики совместной деятельности. Это и понятно: участники группы не могли выполнить ни одного из тех заданий, с которыми относительно успешно справлялись при групповом эксперименте, поэтому для них максимально значимым оказался сам способ взаимодействия, позволяющий получить нехарактерные для них высокие результаты.

Таким образом, прямая связь оценки с конечным индивидуальным результатом свидетельствует, по-видимому, о том, что организация совместной деятельности по модели

Т а б л и ц а 4

Совпадение оценок за выполнение заданий, поставленных себе испытуемым и его партнером, в группах с разным исходным уровнем знаний, %

Группы	I серия	II серия	
		1-я под-серия	2-я под-серия
++	100	75	25
0+	70	60	70
00	71,4	40	70
—	50	59	50

позиционного распределения осознается участниками скорее как индивидуальное решение. При переходе к коллективно-распределенной совместной учебной деятельности связь оценки с групповым результатом становится более сложной и опосредованной. Это означает, что на первый план выступает не результативность работы, а характеристики соб-

ственно взаимодействия в паре, что свидетельствует о принятии ситуации решения как истинно совместной учебной деятельности.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод, что содержание рефлексивных процессов определяется тем, какая модель организации совместной учебной деятельности вводится в обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников.— М., 1977.
2. Кольцова В. А. Усвоение понятий в условиях непосредственного обучения // Проблема общения в психологии.— М. 1981.— С. 60—67.
3. Рубцов В. В., Гузман Р. Я., Коростелев А. Ю. Экспериментальный курс физики для 6—7 классов средней школы.— М., 1978.

Н. И. ПОЛИВАНОВА, В. В. РУБЦОВ, М. А. СЕМЕНОВА

РЕФЛЕКСИЯ И ЕЕ РОЛЬ

В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПОСТРОЕНИЯ

КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННОГО ДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ

В психологических исследованиях совместной учебной деятельности установлен ряд факторов, свидетельствующих о том, что постановка и решение учебной задачи требуют от участников анализа оснований своей совместной работы и

поиска новых форм ее организации. Такое обращение к основаниям строящегося совместного действия, специфическое для рефлексивных механизмов коллективного мышления, у детей возникает, однако, не всегда и связано с целым рядом специальных условий. В настоящее время установленным можно считать следующее: во-первых, обращение к организации деятельности выступает как особое действие ее субъекта; во-вторых, предметом этого действия является сама форма организации коллективно-распределенной деятельности (способы взаимодействия) и конкретно особенности распределения и обмена действий ее участников; в-третьих, условием возникновения этого специфического действия является проблема поиска участниками связи между формой организации совместного действия и содержанием соответствующего обобщенного принципа решения некоторого класса задач (обобщенный способ действия).

В то же время следует признать, что структура и динамика действия, обеспечивающего анализ участниками оснований организации совместной работы и поиск соответствующего содержанию задачи обобщенного способа решения, в должной степени не изучены. Описаны по преимуществу внешние особенности этого действия, но до сих пор не выявлены механизмы и условия его выполнения на начальных этапах организации совместной деятельности. Вместе с тем психологический анализ действия, характеризующего процессы коллективной деятельности и коллективного мышления, имеет принципиальное значение для выделения закономерностей группового решения учебных задач и для проектирования эффективных совместных форм учебной деятельности. Отсюда вытекает необходимость проведения специальных исследований начальных этапов построения коллективно-распределенного действия и обоснования роли рефлексии в этом процессе.

Задачи и методика исследования. Проведенное исследование включало три основные задачи: во-первых, определение показателей организации, характеризующих уровень развития рефлексии как специфического действия, направленного на анализ и преобразование участниками самой формы строящегося действия (действия над способом взаимодействия); во-вторых, разработку адекватной экспериментальной методики исследования, позволяющей изучать начальные формы организации коллективно-распределенного действия; в-третьих, проведение психологического изучения уровней развития рефлексии у групп детей в условиях построения ими своего совместного действия.

В основу экспериментальной методики нами положен класс задач на построение траектории сложного движения. Логико-психологический анализ этого класса задач показал, что содержанием любой задачи на построение гладкой кривой является отношение двух независимых перемещений. Это отношение выступает в виде связи двух простых движений, которая характеризуется наложением движений при произвольном изменении параметров каждого простого движения. Основу общего способа решения данного класса задач составляет связывание двух операций, которое определяет структуру действия, адекватного содержанию задачи.

В условиях совместного действия поиск и реализация общего способа решения задач данного класса происходят в форме коллективно-распределенной деятельности. В этом случае наиболее адекватными этой форме становятся задачи на построение траектории сложного движения. Взаимосвязь операций двух участников групповой работы трансформируется в связь двух простых движений, которая реализуется в конкретной форме траектории движения. Такое предметно представленное взаимодействие партнеров позволяет изучать начальные этапы организации действия и роль рефлексии в этом процессе.

Определение показателей организации, маркирующих уровни развития рефлексии, предполагает рассмотрение способа решения задачи с точки зрения его деятельностных характеристик. Так, общий способ решения класса задач на построение траектории сложного движения выступает для участников групповой работы как поиск соотношения между предметными и операциональными структурами действия. В основе этого поиска лежит анализ соответствия между изменениями операциональных характеристик действия и изменением его предметных характеристик. Это соответствие раскрывается через организацию индивидуальных действий в совместном. Исходя из специфики общего способа решения класса задач на построение траектории сложного движения, а также учитывая то обстоятельство, что данный способ реализуется в условиях коллективно-распределенной деятельности, мы выделили показатели организации действия, определяющие уровень развития рефлексии. К ним относятся: умение координировать индивидуальные действия в совместном действии по заданной модели действия; умение сохранять способ координации индивидуальных действий в новых предметных условиях; умение перестраивать заданный способ организации индивидуальных действий в изменившихся предметных условиях.

Первый показатель характеризует самый низкий уровень взаимодействия участников коллективного действия и соответственно самый низкий уровень рефлексии. При таком взаимодействии испытуемые, ориентируясь на предметные характеристики образца движения, подбирают адекватное им соотношение индивидуальных операций и, таким образом, могут действовать в наиболее простых условиях (например, при реализации прямолинейной траектории в условиях наличия обратной связи). В этом случае соотношение между предметными и операциональными структурами действия является наиболее простым, поскольку предметные характеристики прямолинейного движения не меняются, что влечет за собой постоянство операциональных характеристик. Доминирующая ориентация на внешние свойства образца движения приводит к тому, что совместное действие испытуемых распадается, как только прерывается их непосредственная связь с образцом.

Второй показатель характеризует более высокий уровень взаимодействия участников коллективного действия. На этом уровне еще сохраняется преимущественная ориентация на внешние свойства образца действия, однако совместное действие не распадается в условиях, когда прерывается связь с образцом. Это означает, что ориентация испытуемых на внешние свойства образца не является в данном случае устойчивой. В зависимости от условий испытуемые могут переходить к ориентации на способ построения образца.

Третий показатель характеризует наиболее высокий уровень взаимодействия участников коллективной работы. Эти испытуемые в своих действиях ориентированы на способ построения образца, что выражается в их умении связывать индивидуальные операции в совместном действии по заданной модели действия, сохранять способ связывания индивидуальных операций в условиях, когда связь с образцом отсутствует, перестраивать способ связывания индивидуальных операций в зависимости от изменений как в операциональной схеме действия, так и в предметной. Основное отличие этого уровня взаимодействия от двух предыдущих состоит в умении перестраивать способ связывания индивидуальных операций. Такая перестройка возможна лишь при опоре на анализ соответствия между изменениями операциональных характеристик действия и изменением его предметных характеристик, что составляет основное содержание общего способа решения класса задач на построение траектории сложного движения. Взаимодействие участников коллективной

работы, охарактеризованное положительно с точки зрения третьего показателя, свидетельствует о том, что овладение обобщенным способом решения класса задач на построение траектории сложного движения основано на анализе испытуемыми самого способа организации строящегося действия.

Для проведения диагностики уровней развития рефлексии у детей в условиях организации совместного действия нами была создана методика, которая реализована на специальной телеустановке *. Установка включала дисплей и записывающее устройство. На экране дисплея испытуемые имели возможность передвигать световое пятно с помощью двух ручек. Одна из них передвигала пятно по горизонтали, другая — по вертикали. Одновременное вращение ручек прибора позволяло передвигать пятно по любой траектории. Записывающее устройство фиксировало весь процесс формирования траектории пятна. В методику вошло восемь заданий. Суть заданий заключалась в том, что паре испытуемых предлагалось провести световое пятно на телеэкране по заданной заранее траектории. Траектория предполагаемого движения светового пятна выступает в этом случае как предметно представленный способ координации индивидуальных действий в совместном. А сам способ решения заданий данного класса выступает для участников коллективной работы как поиск соотношения между предметными и операциональными структурами действия. Все задания начинались с требования провести световое пятно по прямой линии $00'$, начерченной на экране. Прямая $00'$ расположена под углом к координатным осям. Движение светового пятна вдоль этой прямой возможно только при одновременной работе обоих испытуемых, для которых прямая выступает в качестве образца будущего движения. На этом участке траектории складывается определенный способ координации индивидуальных операций в совместном действии. Умение координировать индивидуальные действия в совместном для нас выступает как исходный уровень обучения обобщенному способу решения двигательных задач в условиях коллективно-распределенной деятельности.

Далее в заданиях предлагалось вывести световое пятно в заданную точку $0''$, лежащую на прямой $00'$, в условиях, когда связь испытуемых с образцом движения отсутствует. Для создания соответствующих условий часть траектории ($0'0''$) затемнялась. Так проверялась возможность испытуе-

* Установка и основные модели организации совместных действий предложены В. В. Агеевым [1].

мых сохранить тот способ координации индивидуальных действий в совместном, который ими установлен на светлом участке экрана, т. е. в условиях, когда был возможен анализ соответствия операциональных характеристик действия его предметным характеристикам. Этот диагностический прием позволяет выделить группу испытуемых, которые в процессе поиска решения ориентируются на предметные характеристики образца движения и не анализируют сам способ связывания индивидуальных операций. Совместное действие таких пар распадается, как только они теряют связь с образцом движения. Тех детей, которые сохраняют в темной зоне сложившийся способ координации индивидуальных действий, имеет смысл проверить на способность перестраивать этот способ в зависимости от изменений операциональных и предметных характеристик действия. С этой целью мы использовали прием изменения вкладов, который заключался в следующем. При решении задачи, где необходимо провести прямую под углом 45° к осям координат, вклады участников коллективного действия одинаковы, что выражается в одинаковой скорости вращения ручек прибора. Если же световое пятно необходимо перемещать под углом 20° к оси OX , то вклады испытуемых в совместное действие различны, а именно один из них должен вращать ручку прибора почти в три раза быстрее другого. Такие изменения в операциональных характеристиках совместного действия требуют перестройки способа координации индивидуальных действий испытуемых в совместном действии. В этом случае диагностическим будет переход от задания с одним распределением вкладов к аналогичному заданию, но с другим распределением вкладов.

Второй прием, который мы использовали в методике для диагностики умения перестраивать способ координации индивидуальных действий в совместном, заключался в изменении предметных характеристик действия. Он был реализован следующим образом. При решении задания, где требуется провести световое пятно по прямой $00'$, складывается определенный способ распределения индивидуальных действий испытуемых. Продолжение траектории движения (участок $0'0''$) находится в затемненной зоне экрана и расположено под углом к прямой $00'$. Испытуемые видят только точку выхода траектории из темной зоны. Построение прямой $0'0''$ требует перестройки уже сложившегося способа распределения индивидуальных операций. Испытуемые, ориентированные преимущественно на внешние свойства образца движения, не смогут перестроить сложившийся способ рас-

пределения индивидуальных операций в совместном действии. Это выразится в распаде уже достигнутого способа координации операций либо в реализации ранее сложившегося способа. Для тех испытуемых, которые ориентированы на сам способ решения данной двигательной задачи, перестройка уже сложившегося способа не вызовет затруднений.

В следующие задания мы включили оба вида трансформации — трансформацию операциональных характеристик действия и трансформацию его предметных характеристик, что требует двойной перестройки координации действий. Таким образом, от задания к заданию постепенно мы вводим все диагностические моменты методики. Их введение в определенной последовательности дает возможность осуществлять дифференциальную диагностику развития рефлексии в условиях построения коллективно-распределенного действия.

С помощью этой методики были обследованы учащиеся 3-х и 7-х классов школы № 91 г. Москвы. Всего в эксперименте участвовало 88 человек.

Результаты. Разработанная система заданий позволила определить степень обобщенности способа решения экспериментальных задач в различных возрастных группах испытуемых и таким образом исследовать нормативные характеристики организации совместного действия. Поскольку уровень развития рефлексии проявляется в успешности реальной совместной работы партнеров в соответствующих экспериментальных условиях, его оценку мы производили главным образом на основе оценки эффективности выполнения заданий разной сложности. В качестве параметров были использованы результативные характеристики выстраиваемых испытуемыми траекторий, отображающие способ организации индивидуальных действий партнеров в их совместном действии: соответствие формы траектории заданному образцу и характер отклонения от него; степень прямолинейности траектории, ее гладкость; количество правильно построенных траекторий в каждой группе заданий. Задание считалось выполненным и оценивалось одним баллом, если построенная испытуемыми траектория была достаточно прямой и достигала заданной точки. В тех случаях, когда траектория оказывалась прямолинейной, но не попадала в заданную точку, имея при этом выраженную тенденцию изменения угла наклона в заданном направлении, либо попадала в нужную точку, но не была достаточно прямолинейной, выполнение задания оценивалось в полбалла. Наконец, задание считалось невыполненным и оценивалось нулем бал-

лов, если траектория не достигала заданной точки и не имела тенденции в нужном направлении. При обработке экспериментального материала эти показатели суммировались и выражались индивидуальной балльной оценкой эффективности совместного действия для каждой пары испытуемых и средней балльной оценкой для испытуемых каждого из обследованных возрастов отдельно по группам диагностических заданий.

Рассмотрим полученные результаты. Оценивая первый, исходный уровень взаимодействия и соответствующий ему уровень развития рефлексии, выражающийся в умении партнеров координировать индивидуальные операции в совместном действии по заданному предметному образцу при непосредственном контроле за результатом взаимодействия, мы обнаружили высокую эффективность выполнения соответствующих диагностических заданий в обеих возрастных группах испытуемых (100% в старшей и 75% в младшей). Все испытуемые седьмого и подавляющее большинство испытуемых третьего класса проявили устойчивую способность к эффективному взаимодействию в условиях возможности осуществления подбора и корректировки индивидуальных операций с опорой на заданный предметный образец движения.

На следующем этапе эксперимента необходимо было выяснить, какой тип ориентации партнеров по взаимодействию реализуется в их совместной деятельности: направленность на предметный образец или на способ его построения (от этого зависит уровень общности усвоенного способа решения задач). Все пары испытуемых выполнили серии диагностических заданий, в которых постепенно усложнялись экспериментальные условия совместной работы испытуемых и требовалась все более устойчивая и целенаправленная ориентировка на способ связывания индивидуальных операций при совместном построении траектории движения светового пятна.

В заданиях второй группы, диагностирующих умение сохранять сформированный способ координации, при переходе к условиям, не позволяющим непосредственно соотносить предметный и операциональный планы взаимодействия, сохранить способ координации индивидуальных действий в совместном, сложившийся при наличии такой возможности, смогли лишь те пары испытуемых, которые учитывали не только внешние свойства образца движения, но и способ его построения. Таких испытуемых оказалось 90% в старшей и 38% в младшей возрастных группах. Эти пары отнесены нами ко второму уровню сформированности обобщенного способа решения данных задач.

В эффективных решениях линии траекторий при переходе в затемненную зону экрана сохраняют прямолинейность и заданное направление. В неэффективных решениях выстраиваемая траектория при продолжении ее в закрытую зону экрана меняет свое направление, как бы «съезжает» вверх или вниз от требуемой линии. В других случаях неэффективных решений при переходе в закрытую зону экрана совместная работа распадается и наклонная по отношению к осям координат траектория движения пятна, построенная на открытом участке, в закрытой зоне работы либо переходит в линию, параллельную какой-либо одной оси (что указывает на осуществление действия лишь одним из партнеров), либо превращается в неопределенно направленную извилистую траекторию. Следует отметить, что наиболее эффективно сохраняли сложившийся способ координации при переходе в закрытую зону те партнеры, которые устойчиво координировали свои действия и в открытой зоне во всех вариациях эксперимента. Выявив те пары испытуемых, которые владеют исходным уровнем координирования индивидуальных действий в совместном и умеют сохранять сложившийся способ координации в усложненных условиях работы без опоры на непосредственный зрительный контроль процесса построения траектории, мы поставили задачу проверить их способность перестраивать способ координации при изменении предметных и операциональных характеристик совместного действия.

В третьей группе диагностических заданий вначале предметные и операциональные характеристики варьировались по отдельности, а затем — одновременно, что позволило более дифференцированно провести интересующую нас диагностику уровней развития рефлексии. Как и следовало ожидать, в целом эта вариация заданий оказалась для испытуемых обеих возрастных групп значительно более трудной. Всех заданий этой группы не выполнила ни одна из пар испытуемых, более низкими оказались и количественные оценки эффективности, поскольку уменьшилось число точных попаданий выстраиваемых траекторий в заданные точки, и, кроме того, у многих пар достаточно высокий уровень связывания операций партнеров, достигнутый на видимом участке работы, резко снижался в закрытой зоне, переходя либо в чередование индивидуальных операций, либо в индивидуальную работу одного из партнеров. Более успешно, как и в предыдущем варианте эксперимента, работали те пары, которые умело координировали свои индивидуальные операции в условиях возможности осуществления зрительного контроля

за результатом работы и могли сохранить выработанный способ координации при переходе в закрытую зону. Эти пары достаточно эффективно выполнили по два из трех заданий данной группы, что свидетельствует о наличии у них высшего (третьего) уровня организации, который характеризуется высокой степенью обобщенности способа решения данного класса задач, позволяющей им перестраивать способ взаимной координации с учетом одновременного изменения различных характеристик совместного действия.

Оценивая общую диагностическую картину успешности выполнения третьей группы заданий, можно выделить пары испытуемых, которые в одном задании могут перестроить способ совместного действия в закрытой зоне экрана, а в другом — не могут, что свидетельствует о недостаточной глубине сформированности обобщенного способа решения. Такие пары занимают промежуточное положение между II и III уровнями организации. В этом случае ориентация на способ построения траектории является неустойчивой и организация совместной деятельности в большей степени связана с исключительной направленностью на внешнюю форму образца.

Учитывая неустойчивый характер ориентировки некоторых пар испытуемых при организации совместной деятельности, мы провели два контрольных задания, позволяющих более строго оценить уровень сформированности обобщенного способа решения. Эти задания обуславливали необходимость осуществлять двойную перестройку способа совместного действия многократно, выстраивая целый «вер» из четырех разнонаправленных траекторий. При выполнении контрольных заданий различные типы совместного решения данного класса задач проявились наиболее отчетливо. В результате удалось выделить несколько групп испытуемых. К первой группе относятся пары, эффективно работающие на протяжении всего экспериментального цикла, адекватность совместной деятельности которых выражается в четком изменении направления движения светового пятна в закрытой зоне при последовательном переходе от одной траектории к другой. Таких испытуемых, подтвердивших способность устойчиво перестраивать способ совместного действия в различных предметных и операциональных условиях, можно безоговорочно отнести к наиболее глубокому, третьему уровню сформированности общего способа решения данных задач.

Вторая группа испытуемых — это пары, которые продемонстрировали успешную работу в контрольных заданиях,

хотя в предыдущих вариациях заданий они не обнаруживали способности к перестройке способа совместного действия. Возможно, что в таких случаях испытуемый обучается в ходе эксперимента, проявляется также большее мобилизующее влияние содержания контрольных заданий.

В третью группу вошли такие испытуемые, которые, сумев успешно справиться с предыдущими заданиями, не смогли подтвердить высокую сформированность общего способа решения в условиях контрольных заданий. Очевидно, что такие пары являются неустойчивыми с точки зрения характера регуляции их совместного действия, что приводит к снижению уровня взаимодействия партнеров в более сложных условиях взаимодействия. Выражается неадекватность взаимодействия в контрольных заданиях главным образом либо в разделении заданного «веера» из четырех траекторий на два фрагмента, внутри которых линии траекторий оказываются одинаково направленными, либо в выстраивании всех четырех одинаково направленных траекторий, почти сливающихся в одну линию.

Таким образом, сопоставление результативности взаимодействия партнеров в одних и тех же парах и различных пар между собой на протяжении всего эксперимента позволяет нам четко определить у них различные уровни организации совместного действия. В нашем эксперименте высший, третий уровень организации действия выявлен у 22% пар испытуемых старшей группы, с первой попытки успешно решавших все предложенные задания и продемонстрировавших при этом умение координировать свои индивидуальные действия, сохранять и перестраивать способ координации в изменившихся условиях. Основная часть испытуемых (61% пар старшей и 24% пар младшей возрастных групп), проявивших устойчивое умение координировать индивидуальные действия в совместном и сохранять сложившийся способ координации в новых условиях, может быть отнесена ко второму уровню организации действия. 17% пар испытуемых не поднялись выше первого уровня организации, сумев координировать свои действия только при ориентации на видимый образец при непосредственном зрительном контроле за результатом взаимодействия. Наконец, большая группа испытуемых, в основном младшей возрастной группы (76%), демонстрирующих различный характер ориентировки взаимодействия партнеров в различных экспериментальных условиях и соответственно выполняющих задания с различной эффективностью, может быть отнесена к промежуточным уровням, переходным от первого ко второму или от второго к третьему.

Полученные данные имеют важное значение для обоснования психологических механизмов организации совместных действий (специфической для ситуации обучения), связанных с кооперацией в процессе постановки и решения учебных задач. Основу этих механизмов составляет рефлексия, в силу чего участники обращаются к основаниям самой формы организации действия и перестраивают ее в зависимости от изменения условий решения задачи. Учет соответствующих механизмов необходим для проектирования коллективных форм учебной деятельности, опирающихся на ее разделение между участниками и взаимный обмен выполняемыми преобразованиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. В., Давыдов В. В., Рубцов В. В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психол. журнал.— 1985.— № 4.— С. 120—130.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.— М., 1982.— Т. 2.— С. 5—361.
3. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопр. психологии.— 1979.— № 5.— С. 40—54.
4. Кравцов Г. Г. Некоторые психологические особенности учебной деятельности младших подростков // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии.— Вып. 2.— М. 1976.— С. 130—140.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М., 1975.
6. Поливанова Н. И., Рубцов В. В., Семенова М. А. Моделирование совместных действий как метод постановки и решения учебных задач // Моделирование и оптимизация информационных процессов в развитии социалистического общества.— Новосибирск, 1985.— С. 175—176.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка.— М.; Л., 1932.
8. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопр. психологии.— 1980.— № 4.— С. 79—89.
9. Семенова М. А. Критерии сформированности понятия величины у младших школьников // Вопр. психологии.— 1985.— № 1.— С. 67—73.

И. И. ИЛЬЯСОВ, И. Л. МОЖАРОВСКИЙ

РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО НОРМИРОВАННЫХ СПОСОБОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современное образование призвано не только обеспечить учащихся определенной системой знаний по различным научным дисциплинам, но и вооружить их продуктивными

умениями самостоятельно применять, приобретать и вырабатывать научные знания в будущей профессиональной деятельности. Указанные умения с необходимостью предполагают владение обобщенными способами эффективной интеллектуальной работы и лежащими в их основании нормами научного мышления. Организация в обучении полноценного усвоения логических норм познавательной деятельности в сфере научных понятий, являясь исходным моментом формирования у учащегося способности к научному мышлению в широкой предметной области, составляет в настоящее время одну из важнейших дидактических задач, которая пока еще далека от окончательного решения в существующей практике обучения как в средней, так и в высшей школе.

Источником развития мышления учащихся в процессе обучения служит социальный опыт научно нормированных способов познавательной деятельности, аккумулированный в системах теоретического знания, представляемых учащимся в качестве предмета усвоения. Однако известное положение Л. С. Выготского о ведущей роли в познавательном развитии человека содержания образования — специфически научных понятий, через «ворота» которых у индивида формируются собственно научные формы мысли [1], не следует, по нашему мнению, понимать в том смысле, что само по себе усвоение предметного содержания (физического, математического и т. п.) изучаемых научных дисциплин автоматически должно привести к овладению также и нормативными способами научного мышления, посредством которых в науке было получено содержание этих дисциплин, и тем самым обеспечить существенные сдвиги в логическом мышлении учащихся. Развивающим эффектом характеризуется, на наш взгляд, прежде всего усвоение субъектом логического содержания изучаемого предмета.

Означает ли последнее, что построение учебных предметов на основе адекватных в логико-научном отношении принципов обеспечит формирование у учащихся эффективного научного мышления? Как показывают результаты исследований, усвоение учащимися содержания даже таких выдающихся образцов научного знания, как «Капитал» К. Маркса, построенный наиболее совершенным в логическом отношении способом теоретического мышления — методом восхождения от абстрактного к конкретному, не дает существенных сдвигов в овладении нормами научного мышления, если сами логические принципы построения изучаемого знания не эксплицируются учащимися [2]. Поскольку в практике обучения логические принципы, лежащие в основе на-

учного знания, как правило, специально не доводятся до сознания учащихся, а стихийно они осознаются немногими из них, постольку учащиеся, изучившие целый ряд научных дисциплин, получившие среднее и даже высшее образование, весьма часто обнаруживают существенные недостатки не только рефлексивного, но и практического владения такими логическими приемами мышления, как определение и классификация понятий, доказательства, объяснения и т. д. [3—5].

Сознательное владение знаниями и действиями выступает мощным фактором их «гибкого» применения в решении творческих задач. Имеются данные о том, что именно рефлексивные знания обеспечивают обобщение и перенос ранее усвоенных способов в новые, нестандартные ситуации познавательной деятельности. Вместе с тем в традиционной практике обучения сознательность усвоения реализуется только применительно к предметно-специфическому содержанию изучаемых научных знаний, в то время как усвоение логических средств научного мышления осуществляется в основном путем овладения отдельными образцами применения логических норм, без вычленения учащимися их независимого от особенностей конкретного материала общенаучного содержания. Поэтому учащиеся часто оказываются способными лишь к нерефлексивному использованию норм научного мышления в ситуации воспроизведения усвоенных предметных знаний и известных им приемов решения задач.

Исследования также показывают, что, если учащиеся сталкиваются с задачами, выходящими за рамки усвоенных конкретных предписаний и образцов научно-исследовательской и научно-практической работы, они действуют не в соответствии с логическими нормами, а руководствуются способами познавательной деятельности, складывающимися стихийно, на основе обобщенных представлений и принципов, присущих обыденному сознанию. Так, в наших исследованиях, направленных на изучение стихийно складывающихся у студентов способов и приемов учебной и научно-исследовательской работы, было обнаружено, что многие студенты практически не осознают фундаментальных особенностей научного мышления. Например, весьма часто встречается непонимание того, что предметное содержание научных понятий, будучи продуктом специфически мыслительной деятельности по решению таких задач, как обобщение, абстрагирование, идеализация, построение теоретических гипотез и постулатов, представляет собой либо классы предметов, либо абстрактные качества, либо принципиально

ненаблюдаемые идеальные или гипотетические объекты научной мысли и соответственно не может быть наглядно дано в чувственном восприятии так же, как объекты чувственной практики. Представление об объектах мысли как о конкретных вещах, непосредственно презентированных познающему субъекту самой изучаемой действительностью, оказывается при этом тесно связанным с непониманием учащимися специфики познавательных действий, направленных на решение указанных интеллектуальных задач в отличие от актов наблюдения и практического познания. Отсутствие у многих студентов достаточно ясного и дифференцированного представления о задачах научного исследования различных типов, неразличение ими задач исходного выделения в понятии предмета рассмотрения и задач, связанных с последующим изучением его свойств и характеристик, а также задач обобщенного описания явлений и задач их объяснения отрицательно сказывается и на качестве усвоения предметного материала, приводя, в частности, к тому, что учащиеся не могут отличить в содержании изучаемых дисциплин эмпирического описания объекта от его теории, изучаемых данной наукой явлений и установленных фактов от теоретических конструкций.

Указанные особенности осознания учащимися обобщенных задач познавательной деятельности в ряде случаев сочетаются с определенными ценностными представлениями, в частности с представлениями о «самоценности» объяснений, на основе которых к объяснительному знанию студентами относятся продукты различных по своему объективному содержанию познавательных процедур. Выделение некоторого нового предмета часто вообще не рассматривается как важная процедура мышления, а если она реально выполняется путем различения, отождествления либо обобщения признаков образованных ранее классов явлений, то это интерпретируется как решение другой, более значимой с точки зрения стихийно сложившейся иерархии ценностей задачи (например, выявление новых свойств у рассматриваемых объектов, предложение объяснений их сущности и т. п.). Характерные черты стихийно складывающихся у учащихся способов мышления особенно ярко проявляются в переносимых ими из сферы своего обыденного опыта в область научного познания «житейских» представлений о том, что, например, само по себе подведение некоторого конкретного явления под известное общее понятие и даже простое наименование предмета новыми словами, уточняющими смысл ранее сделанных утверждений, составляют объяснительные по своему содер-

жанию процедуры, в которых вскрывается сущность рассматриваемого объекта.

Осознание специфики содержательных задач научного мышления предполагает также понимание того, в чем состоит их отличие от вопросов употребления научной терминологии, и ориентировку в соотношении содержательной и терминологической сторон мышления. Вследствие неспособности большинства учащихся отличить познавательные действия по установлению значений терминов от действий, направленных на получение новых знаний об изучаемых объектах, учащиеся часто ориентируются в своем мышлении на слова, а не на содержание усваиваемых знаний и не могут отрефлексировать полученное ими понятийное содержание независимо от того термина, в котором оно было зафиксировано. То, что полученное учащимся знание составляет значение именно данного термина, а не другого, нередко оказывается для него гораздо более существенным, чем само это знание. Неспособность многих учащихся четко различать и адекватно соотносить решение содержательных и терминологических вопросов в своей познавательной деятельности не позволяет им осуществлять продуктивное движение в содержании научных знаний с пониманием каждого шага интеллектуальной работы именно с содержательной точки зрения, особенно в условиях семантической неоднозначности терминов. Указанные черты, характерные для ориентированного на слова мышления, наиболее ярко выражаются в форме хорошо известных споров о словах, в особенностях знаний учащихся, представляющих собой совокупность «пониманий» значений терминов и не отражающих разработку в науке некоторой содержательной проблемы. Терминологическая ориентация связана с убеждением учащихся в существовании «истинного» значения термина, с иллюзорным представлением о том, что за каждым термином изначально стоит вполне определенный объект мышления.

Имеется, таким образом, достаточное количество данных, свидетельствующих о том, что усвоение специально-научных знаний и конкретных (либо обобщенных в пределах одного предмета) образцов их эффективного порождения и применения еще не обеспечивает понимания лежащих в основании продуктивного научного мышления в любой предметной области исходных общенаучных принципов и норм, которое необходимо для успешного перехода учащихся от мышления на уровне житейских понятий к логически грамотному мышлению в сфере научных понятий. Возможности спонтанного осознания учащимися логических оснований усвоенных ими

образцов научного мышления, по-видимому, весьма ограничены. Для осознания как самого факта неэффективности своих способов мышления, так и его источника учащемуся требуются определенные средства рефлексии конкретной ситуации решения познавательной задачи. Такими средствами прежде всего могут выступать обобщенные представления о нормах научного мышления, которые, однако, у учащихся отсутствуют. В связи с этим нельзя, на наш взгляд, обеспечить полноценный переход учащихся от стихийно сложившихся способов познавательной деятельности к способам, основанным на логических нормах, не организовав специально в процессе обучения рефлексии со стороны учащихся самих норм научного мышления.

Наиболее продуктивным (применительно, по крайней мере, к учащимся среднего и старшего возраста) представляется такой путь организации рефлексии оснований эффективного выполнения познавательной деятельности, когда учащимся прямо сообщаются соответствующие методологические знания, презентующие содержание норм научного мышления, и создаются условия для понимания и успешного применения этих знаний учащимися в качестве средств рефлексивной регуляции своей интеллектуальной работы. В работах ряда психологов и дидактов уже указывалось на необходимость включения логико-методологических знаний в содержание обучения как в вузе, так и в средней школе [4, 6—8]. Было показано, что если в ходе изучения конкретного учебного предмета учащимся даются не только собственно предметные знания, но и некоторые компоненты знаний логико-методологического характера, то это существенно повышает качество усвоения конкретного учебного предмета, обеспечивает большую его осознанность и самостоятельность обучаемых. Установлено также, что усвоение обучаемыми комплекса методологических знаний и осознание их в качестве средства организации собственного познавательного движения является одним из важнейших условий формирования у них творческого компонента мышления. Так, в частности, обнаружено, что усвоенные студентами знания о логической структуре научного объяснения, направляя и упорядочивая поисковую активность, стимулируя выдвижение теоретических гипотез, существенно повышают возможности самостоятельного объяснения учащимися изучаемых фактов [3].

Результаты нашего исследования, посвященного формированию у студентов способов эффективного движения в содержании в условиях семантически неоднозначного научно-

го языка, показали, в свою очередь, что рефлексивные знания о собственно содержательных задачах научного мышления, их основных типах и существенных особенностях играют определяющую роль в процессе перехода учащихся при решении познавательных задач от стихийно сложившейся ориентировки на слова к мышлению, ориентированному на содержательную сторону познания и жестко не привязанному к терминологии. Полноценное усвоение указанных знаний формирует у учащихся способность к адекватной рефлексии движения в содержании независимо от его конкретного терминологического оформления, позволяет им тем самым самостоятельно ставить и решать научные проблемы, не подменяя содержание последних терминологическими вопросами. Рефлектируя общие содержательные задачи (различие, отождествление, обобщение и т. п.) и соответствующие им познавательные действия и типы знаний, субъект, как показало исследование, может продуктивно работать, успешно пробиваясь сквозь языковые барьеры к стоящему за ними содержанию.

Однако каковы те условия, которые обеспечивают не просто формальное усвоение логико-методологических знаний, но осознание и рефлексивное использование логических оснований познавательной деятельности в качестве средств регуляции и развития мышления и которые ведут к перестройке общего способа интеллектуальной работы учащихся? Этот вопрос также составил предмет нашего исследования. В результате экспериментов по формированию рефлексии содержательных задач мышления и норм эффективного движения в содержании было установлено, что адекватному осознанию и успешному присвоению знания о задачах и нормах в значительной степени препятствуют обобщенные интуитивные представления самих испытуемых о мышлении, о которых уже говорилось выше, а также складывающиеся в ходе многолетней практики неэффективной мыслительной работы способы познавательной деятельности. Притом эти способы, как правило, представляют собой прочные стереотипы интеллектуальной активности, имеющие уже определенную ценность для личности учащегося, у которого формируются установки следовать при решении тех или иных задач именно данным способам мышления.

Как показал опыт, многие студенты активно не принимают предлагаемый им способ мышления, внутренне не соглашаясь с логическими принципами, лежащими в основании формируемого способа работы, т. е. с тем, которые эксплицитно презентуются в ходе обучения. В ряде слу-

чаев полное либо частичное неприятие нормативных знаний о соотношении содержательных задач и терминологических вопросов выражается в виде открытого спора с экспериментаторами, в котором испытуемые в той или иной форме отстаивают противоположную позицию. Наибольшие возражения у обучаемых вызывают вопросы о существовании «истинного» значения слова, о необходимой и неоднозначной связи между термином и его содержанием, о нормах оценки содержательности задач изучения значений терминов и эффективности различных форм терминологической работы. С другой стороны, часть испытуемых с легкостью принимали сообщаемое знание, не находя, однако, в нем ничего для себя существенно нового. На вербальном уровне эти студенты четко относили задачи изучения объектов, а не слов в разряд содержательных, демонстрировали понимание произвольного и конвенционального характера связи между терминами и объектами, которые они обозначают, указывали на неэффективность и бессодержательность собственно терминологических проблем. Вместе с тем в своей реальной мыслительной работе в ситуации решения конкретных познавательных задач ими устойчиво демонстрировались различные формы нерелевантного самими учащимися ухода от движения в содержании и подмены последнего проблемами терминов. При этом результаты своего направленного на слова движения испытуемые, как правило, не рассматривали как таковые, а считали вполне содержательными, оказываясь не в состоянии адекватно применить к своему реальному мышлению то знание, которое они обнаружили в вербальных ответах. Когда же нормативное знание применялось к познавательной деятельности испытуемых экспериментатором, его оценки полученного учащимися содержания чаще всего ими не принимались. Иными словами, в реальной познавательной деятельности эти учащиеся руководствуются неадекватными интуитивными представлениями о задачах и предметном содержании мышления, однако при этом они не рефлектируют отличий своих представлений от нормативных, так что вопросы о «правильном» значении терминов отождествляются ими с задачами получения истинного знания об изучаемых объектах.

Таким образом, формирование рефлексии норм научного мышления должно включать в себя в качестве существенного момента создание условий для осознания учащимися неэффективности стихийно сложившихся у них способов познавательной деятельности на основе понимания неадекватности их собственных представлений о нормах мышления. Де-

монстрация учащимся значения получаемых ими в ходе познавательной деятельности результатов, которые они имеют с точки зрения норм научного мышления, далеко не всегда может служить отправной точкой этого формирования, поскольку сами учащиеся при этом рефлексиируют и оценивают свои результаты исходя из собственных схем, не понимая и не принимая предлагаемую интерпретацию их способов мышления. Для того, чтобы обеспечить рефлексии учащихся норм познавательной деятельности и таким образом создать условия для перехода к нормированным способам мышления, важно, сообщая им знания о содержании их собственных стихийно сложившихся представлений о принципах мыслительной деятельности, предложить учащимся обосновать свои представления и на этой основе показать, в чем состоит их несоответствие действительному содержанию норм и исходных задач познавательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собр. соч.— Т. 2.— М., 1982.
2. Алексеев Н. А. Осознание логической структуры теоретических знаний и действий как условие их эффективного формирования у студентов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук.— М., 1982.
3. Алексеев Н. А. О роли методологических знаний в профессиональной подготовке студентов // Содержание и методы профессионального воспитания студентов.— Тюмень, 1984.
4. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности.— М., 1983.
5. Подгорецкая Н. А. Изучение приемов логического мышления у взрослых.— М., 1980.
6. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников.— М., 1978.
7. Решетова З. А., Петкова И. Н. Самостоятельность учащихся в организации познавательной деятельности при решении профессиональных задач и ее воспитание в процессе обучения // Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения.— М. 1979.
8. Шапоринский С. А. Структура научного знания и обучение.— М., 1984.

IV. РЕФЛЕКСИЯ В СТРУКТУРЕ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

Л. С. СЫЧЕВА

РЕФЛЕКСИЯ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ГНОСЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОБСУЖДЕНИЙ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДМЕТА КОНКРЕТНЫХ НАУК)

Обсуждение проблемы предмета конкретных наук обусловлено прежде всего тем, что часто, пока не выделен, не описан предмет науки, ее как таковой еще нет, т. е. обсуждение проблемы предмета в этом случае выступает как деятельность, конституирующая науку. Однако далеко не в каждой науке обсуждение проблем ее предмета вызвано этой причиной. Иногда статьи о предметах тех или иных наук пишут по традиции, подражая другим наукам.

Обсуждение и решение проблем предмета конкретных наук самими представителями этих наук обычно относят к сфере научной рефлексии, где ученый смотрит на свою науку как бы со стороны. Существенно, что он при этом уже не может воспользоваться теми средствами, с помощью которых он обычно работает, ибо у него при этом совсем другой объект исследования — сама наука, специфика ее познавательной деятельности. Как показывает С. С. Розова, находясь в позиции научной рефлексии, ученый хотя и не располагает специально-научными нормативами, тем не менее он может воспользоваться всем набором философских категорий, концепциями науки, разработанными гносеологией, а также представлениями из общей и частной методологии науки [1]. Однако в том частном случае рефлексии, который рассматривается в данной статье, т. е. при рассмотрении проблемы предмета, исследователи, скорее всего, действуют по аналогии, используют опыт других наук, т. е. поступают так, как поступали до них в других аналогичных случаях. Это происходит не столько потому, что в гносеологии не систематизированы представления о предмете науки, о типах наук, сколько потому, что в очень многих случаях ученые действуют в рамках традиций, в силу чего им оказывается достаточно образца определения предмета, и проблема состоит только в том, чтобы удачно выбрать образец для подражания.

Отношение гносеологии к рефлексии многопланово. Назовем три аспекта, которые и будут представлены в данной статье. Во-первых, гносеология может изучать деятельность определения предметов наук как сферу рефлексии, выявляя и описывая содержание рефлексии, а также те ситуации, в которых возникают рефлексивные проблемы. Во-вторых, можно изучать рефлексия как элемент более широкого целого — науки как системы с рефлексией, отличая при этом те представления о науках и их предметах, которые строят представители конкретных наук, от картины науки, которая разрабатывается в гносеологии. Можно, в-третьих, не просто описывать рефлексия, но и поставить вопрос об использовании рефлексии как источника эмпирического материала для гносеологии.

Обратимся к первому аспекту, более подробно изложенному в работе [2, гл. 7—8]. При рассмотрении деятельности по определению предметов наук как сферы рефлексии прежде всего отметим, что проблема предмета ставится в отличающихся друг от друга ситуациях, под влиянием различных задач. Так, можно с некоторым приближением и идеализацией противопоставить друг другу, с одной стороны, обсуждение проблемы предмета в условиях первоначального, исходного формирования наук и выделения их из философии, а с другой — постановку этой проблемы в условиях уже относительно развитой дифференциации научного знания. С первым мы сталкиваемся, например, в работах Аристотеля. Второе имеет место в XIX—XX веках.

Ситуации, в которых возникает проблема предмета исследования, связаны чаще всего с практическими запросами и потребностями социального существования науки — задачами систематизации и хранения знаний, задачами обучения и связанными с ними задачами формирования учебных предметов, организацией и формированием вновь возникающих научных дисциплин, дифференциацией традиционно сложившихся наук.

Так, появление в обществе большого количества наук и научных дисциплин сделало необходимой задачей их упорядочения с тем, чтобы было удобно пользоваться научными знаниями, наконец, чтобы навести порядок в том множестве наук, которым общество владело. Для решения этих задач ученые занялись классификацией наук и вместе с тем проблемой их сходства и различия. При этом были сформулированы принципы, на базе которых одну науку можно отличить от другой. В частности, одна из главных характеристик наук — указание на изучаемые ими объекты — была выделе-

на в рефлексии именно при решении задачи классификации наук. Далее, было отмечено, что наряду с учетом особенностей самого объекта, изучаемого наукой, надо учитывать и те точки зрения, с которых эти явления рассматриваются, и в том числе, например, характер вопросов, которые ставит та или иная наука.

Вопросы о предмете, как правило, ставятся и в учебных курсах, причем довольно часто авторы учебников не ограничиваются определением предмета своей дисциплины в одном-двух предложениях, а помещают целые очерки, где обсуждаются пути развития и обособления их дисциплины, отношения ее к другим, аналогичным или близким дисциплинам и т. п. Так, в своих знаменитых лекциях по физике Р. Фейнман, обращаясь к студентам, говорил: «...просто нечестно по отношению к вам было бы начинать изучение такого трудного предмета, не имея под рукой какой-нибудь схемы, какого-нибудь очерка взаимосвязи одних частей науки с другими. Первые три главы и представляют собой такой очерк. Мы познакомимся в этих главах с тем, как связана физика с остальными науками, как относятся эти остальные науки друг к другу, да и что такое сама наука. Это поможет нам „ощутить“ предмет физики» [3, с. 21].

Формирование новых наук — другой процесс, идущий в обществе, который тоже обуславливает рассмотрение проблемы предмета. Если наука, скажем физика, возникла постепенно и стихийно и при этом как-то тоже в значительной степени стихийно сформировалась система ее задач, методов, то обсуждение проблем ее предмета, как правило, уже не актуально для нее самой как науки, т. е. как деятельности по производству знаний. И вопросы о предмете таких наук возникают в основном в связи с другими моментами их социального существования — при определении их места в системе наук, при написании учебников, ради извлечения опыта формирования наук. Совсем иная картина имеет место, когда какая-то наука появляется сразу, когда она как бы проектируется целенаправленно в работе одного или нескольких авторов. Наука при этом должна быть обрисована во многих своих основных и существенных чертах, должны быть определены характер ее объекта, методов, результатов.

Своеобразные оттенки в постановке проблемы предмета вызывает процесс дифференциации традиционно сложившихся наук, когда некогда единая наука (география, физика, биология) превращается в сложное и разветвленное семейство наук. Возникает вопрос о предметах этих частных наук и об их отношении к предмету исходной науки. Диф-

дифференциация наук часто ведет к образованию научных дисциплин на стыках наук, таких как биофизика, геохимия, что очень остро ставит вопрос об их месте в системе наук.

Выяснив, в каких социальных ситуациях ставится проблема предмета, рассмотрим, как именно характеризуется наука при обсуждении проблемы ее предмета. Первое, на что чаще всего обращают внимание, это вопрос о характеристике той области действительности, которая исследуется данной наукой, т. е. вопрос об объекте науки. Считается, что наука имеет право на существование, когда ее объект отличен от объектов других наук и не изучается никакой из них. Объект при этом описывается по-разному. Так, в качестве объекта часто указывают тот или иной фрагмент действительности, который исследуется наукой. Развитие современной системы наук, и в частности, активный процесс образования новых научных дисциплин, ведет к появлению оттенков при определении того фрагмента действительности, который исследует каждая наука. Это, например, имеет место тогда, когда какая-либо новая наука начинает изучать объекты, уже исследовавшиеся прежде другими науками. В объектах старых наук необходимо тогда увидеть нечто такое, что не подлежало компетенции старых наук, что ими не исследовалось.

Объекты наук характеризуются в рефлексии и по категориальному признаку, например с использованием категорий части и целого. Так поступают, например, считая объектом социологии общество в целом, общество во всем богатстве его проявлений. В научной рефлексии можно встретить и точку зрения, согласно которой существуют науки, изучающие все возможные объекты какого-либо типа. Эйлер, например, определял алгебру как науку о всех возможных числах, а арифметику как науку только об одном виде чисел, который важен в практической деятельности.

В целом ряде случаев при характеристике предмета указывается цель исследования или продукт науки. Например, методы создания и использования картографических произведений понимают как цель картографии. Кроме этого, при характеристике предмета в научной рефлексии обращают внимание и на методы, которые используются в соответствующей науке. При этом широко обсуждается вопрос о том, должны ли быть у каждой науки свои, специфические методы исследования, или достаточно общенаучных.

До сих пор рассматривались случаи, когда для характеристики предмета науки фиксировался и описывался тот или иной ее элемент — объект, продукт, метод. Это значит, что исследователей интересовало главным образом внутреннее

строение науки. Но в научной рефлексии имеют место и такие случаи, когда предмет исследования науки характеризуется путем выяснения ее отношения к другим наукам и дисциплинам. Так, может указываться, что наука собирает некоторые сведения и поставляет их в качестве исходного материала другой науке. Или отмечается, что продукт одной науки выступает в качестве методов в другой науке.

Рассмотрим второй аспект. Анализируя науку как один из видов систем с рефлексией, М. А. Розов показывает, что такие системы имеют тенденцию «ассимилировать» того, кто их изучает [4]. Для того чтобы избежать такой ассимиляции, необходим отказ от использования языка рефлексии при описании познания. М. А. Розов показывает, что такой отказ означает для гносеологии довольно сильное требование коренного пересмотра почти всей системы терминов и понятий, которыми она до сих пор пользовалась, ибо большинство этих понятий, такие как абстракция, моделирование, эксперимент, обобщение и т. п., формировалось именно в ходе рефлексивного осознания исследователем своей работы, т. е. представляет собой элементы той или иной рефлексивной картины познания, характерной для определенного этапа ее развития.

Элементом этой рефлексивной картины является и традиционное представление о структуре науки как совокупности таких элементов, как объект, задачи, средства и методы исследования, продукт. Не распознав рефлексивный характер этого представления о науке, я оказалась «в плену» рефлексии при написании кандидатской диссертации, утверждая, что обсуждение проблемы предмета ученым-исследователем есть не что иное, как форма осознания им структуры своей науки. Именно рассматривая ту или иную науку в целом, науку как некоторое сложное образование, исследователи и вынуждены обсуждать вопросы о задачах, методах, об объектах, о связи между различными областями знания, а также о месте одной науки среди других [5].

В этой работе при анализе проблемы предмета как проблемы научной рефлексии было обнаружено практически полное совпадение содержания реальных споров, дискуссий и обсуждений в связи с проблемой предмета науки и содержания тех философских и методологических работ, в которых обсуждается структура науки. И в том, и в другом случае, как правило, речь идет об объектах, задачах, о методах, о теоретических схемах и т. п., т. е. об элементах структуры науки. Но, как справедливо показывает Б. С. Митрофанов, понятия «объект», «метод», «задача», «средства», на базе ко

торых строится представление о структуре науки, сами являются рефлексивными, они, в свою очередь, раньше были заимствованы у рефлексии представителями философии и только приведены последними в некоторую систему [6].

Для того чтобы не быть «ассимилированным» рефлексией, считает М. А. Розов, гносеолог должен отказаться от заимствования языка и представлений рефлексии и выработать свою собственную — гносеологическую — картину развития познания. Строя такую картину, М. А. Розов развивает представление о науке как о сложной совокупности нормативных систем. Главное в этой концепции то, что наука есть некоторая социально занормированная система, а научная деятельность — это действия согласно нормативам или образцам, причем нормативы науки никем полностью не осознаны и не записаны в виде словесных формулировок, они «живут» на уровне образцов конкретной исследовательской деятельности и ее продуктов [7]. Как показал Б. С. Митрофанов, проблема предмета науки представляется с этой точки зрения как результат осознания норм или образцов познавательной деятельности ученых. Кроме того, само представление о предмете науки выступает как один из наукообразующих нормативов, функции которого исследует гносеология.

Таким образом, при изучении рефлексии как элемента более сложной системы перед гносеологией стоит задача сопоставить рефлексивную картину науки с картиной, построенной в рамках ее собственных, гносеологических представлений, объяснить рефлексивную картину, а также выявить роль рефлексии в функционировании науки, в частности роль представлений о предмете науки в ее развитии.

Наконец, третий аспект — использование рефлексии как источника сведений для гносеологии. Мы уже выяснили выше, что прямой перенос представлений о науке из рефлексии в гносеологию является ошибкой. Однако это не исключает того, что суждения рефлексии о науке все-таки могут принести определенную пользу гносеологии, ибо «научная рефлексия — это источник, который историк науки или гносеолог ни в коем случае не должен игнорировать» [7, с. 102].

Статьи о предметах наук — это именно источник, сведения которого нуждаются в проверке, ибо неясно, например, всегда ли появление статьи о предмете какой-либо науки означает, что она действительно формируется. Очевидно, что рефлексия может и ошибаться, считать, что какая-то научная дисциплина существует, тогда как объективный анализ показывает, что этого нет. Кроме того, довольно часто статьи о предмете представляют собой не описание реально существ-

вующей науки, а ее проект. Все это означает, что одной рефлексии для анализа процессов формирования наук недостаточно. Нужен еще другой эмпирический материал — монографии, учебники, научные журналы — для того, чтобы проверить те сведения, которые сообщают статьи о предметах.

Так, уже названия статей свидетельствуют о том, что сейчас активно обсуждаются вопросы о предметах следующих групп дисциплин: стыковых, типа биофизики; дисциплин, которые возникают в результате распространения уже сложившейся программы описания на новые объекты; инженерных дисциплин; наук типа книговедения, библиотекведения, науковедения и т. п. Однако сам этот факт еще нельзя однозначно истолковать как указание на то, что эти дисциплины активно формируются. Возможно, оживление рефлексии связано не с исследовательской деятельностью, а с коллаторской [8], скажем с необходимостью «разместить» биофизику или инженерную геологию в системе наук. Рефлексия (статьи о предметах) в данном случае указывает на «точку напряжения», а гносеология, используя эту информацию и проанализировав ее своими средствами, должна ответить на вопрос, какой именно процесс имеет место в науке в каждом конкретном случае.

Более глубокую информацию дает анализ такой сферы рефлексии, как дискуссии о предметах тех или иных наук, которые, как правило, свидетельствуют о том, что специалисты конкретных наук столкнулись с трудностями. Дискуссии показывают, что традиционные нормативы описания науки, которым обычно следовала рефлексия, почему-то не срабатывают, вероятно потому, что возникают дисциплины какого-то иного, ранее не описывавшегося рефлексией типа. Так, при обсуждении вопроса о предмете статистики спорят о том, что выступает в качестве объекта статистики, является ли она общественной наукой или универсальной. Обнаружили, что все содержательные результаты, которые получены с помощью использования статистического метода, являются «законной собственностью других наук», а на долю статистики остается только метод. Статистика в этом смысле совершенно не похожа на традиционные, так называемые объектные науки. Материал дискуссии заставляет сделать вывод, что статистика — наука иного типа, чем те, которые гносеология изучала традиционно, она занята не описанием объекта, а разработкой методов. Ее продукт, например, нельзя охарактеризовать с точки зрения истины или лжи, как это обычно делается применительно к знанию, традиционному продукту науки. Метод может быть хорошим или

плохим, он может работать или нет, но не может быть истинным или ложным [2].

Статистика не одинока. Дискуссии о предметах и статусе картографии, метрологии, аналитической химии позволяют и эти дисциплины отнести к числу методических. Подчеркнем, что именно анализ дискуссий способствовал выделению и описанию класса методических наук.

О большой информативности дискуссий о предмете статистики как источника свидетельствует и то, что на материале их анализа был вскрыт следующий механизм формирования наук, в основе которого лежит принцип рефлексивной эквивалентности [9]: одна и та же исследовательская программа — изучение общественных явлений статистическими методами — может породить две разные дисциплины в силу того, что при записи результатов исследования в социальную память реализовались две разные программы компоновки материала. Первая из них отбирает сведения об общественных явлениях, а статистический метод в этом случае выступает как средство; вторая отбирает сведения о методах, независимо от того, к какого рода явлениям эти методы можно применить (явления выступают в этом случае как материал, на базе которого разрабатываются методы). В результате формируются две существенно различные дисциплины. В первом случае — социально-экономическая статистика как общественная наука (обычная объектная наука), во втором — статистика как методическая наука [2, с. 147].

ЛИТЕРАТУРА

1. Розова С. С. Методологическая деятельность ученого // Методологические проблемы науки. — Новосибирск, 1985.
2. Сычева Л. С. Современные процессы формирования наук. — Новосибирск, 1984.
3. Фейнман Р., Лейтон Р., Сэндс М. Фейнмановские лекции по физике. — Вып. 1. — М.: Мир, 1965.
4. Розов М. А. Об изучении познания как системы с рефлексией // Системный метод и современная наука. — Новосибирск, 1971.
5. Сычева Л. С. Проблема предмета исследования как проблема научной рефлексии: Дис. ...канд. филос. наук. — Новосибирск, 1970.
6. Митрофанов Б. С. Гносеологический анализ проблемы предмета науки: Дис. ...канд. филос. наук. — Томск, 1980.
7. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. — Новосибирск, 1977.
8. Розов М. А. О механизмах социальной детерминации науки // Социальная детерминация познания. — Тарту, 1985.
9. Розов М. А. О типах связей научных дисциплин // Всесоюзная конференция «Методологические аспекты взаимодействия общественных, естественных и технических наук в свете решений XXV съезда КПСС». — Ч. III—IV. — Обнинск, 1978.

РЕФЛЕКСИЯ НАД ПОНЯТИЙНОЙ СТРУКТУРОЙ НАУКИ

Изучение психологии общения ученых с компьютерной информационной средой требует создания рефлексивных моделей когнитивных процессов. Учет рефлексии необходим для дальнейшего развития и совершенствования информационных систем и научных коммуникаций. Как отмечается в [1, с. 13—14], принцип рефлексии в информационных системах следует использовать в соответствии с научными моделями когнитивных процессов. Эти процессы включают представление знания в понятиях данной науки. Поэтому особый интерес представляет изучение рефлексии ученых о понятийной структуре своей науки.

В настоящей работе предпринята попытка экспериментального изучения рефлексии психологов над понятийной структурой психологической науки путем контроля составления тезауруса или его фрагментов (автор пользуется случаем поблагодарить М. Г. Ярошевского за саму идею экспериментального изучения «тезаурусного поведения» и помощь в организации экспериментов). Фактически изучалась рефлексия при осуществлении тезаурусной деятельности, т. е. деятельности, направленной на объективирование субъектного тезауруса науки — выявление и фиксацию ее понятийной структуры через лексику и семантические отношения, используемые в тезаурусе [2]. Проведенное исследование нацелено на выявление уровня рефлексии у испытуемых и влияния на сам процесс рефлексии наличия у них определенной программы деятельности.

В качестве испытуемых были использованы специалисты-психологи, т. е. лица, имеющие профессиональное представление о понятийной структуре своей науки, но не имевшие самостоятельной концепции тезаурусной деятельности и не занимавшиеся специально методологическими проблемами психологии. Нам важно было здесь отсутствие предварительной установки у испытуемых на определенные способы рефлексии над понятийной структурой. Эта установка косвенно содержалась в получаемых ими в ходе исследования заданиях. Тем самым обеспечивалась определенная чистота полученных данных, позволяющих обнаружить влияние установки на целенаправленность действий, скорость и полноту выполнения заданий.

В эксперименте участвовали 29 человек — от поступающих в аспирантуру до докторов наук. В первой серии экспе-

риментов время выполнения заданий было регламентировано. Все три задания надлежало выполнить в течение одного часа. Во второй серии экспериментов время специально не ограничивали, но отмечали, сколько времени ушло на выполнение задания. В третьей серии экспериментов время выполнения заданий не контролировалось (задания давались в качестве «домашних» на неделю).

Эксперимент состоял из трех тесно связанных частей. Первая часть — проверка способов осознания и фиксации понятийной структуры, когда установкой деятельности является лишь указание темы, выделяющей некоторый фрагмент понятийной структуры. Цель первой части эксперимента состояла в выяснении возможности охарактеризовать предлагаемое тематическое поле набором релевантных терминов, упорядоченных на основе представлений испытуемых о первичной семантике слов, выдаваемых ими в качестве ответа на задание.

Вторая часть характеризовалась установкой на тезаурусное представление первичной семантики. По существу, испытуемым предлагалась схема тезаурусной (дескрипторной) статьи в более подробном, чем это обычно используется, варианте. Некоторая тонкость здесь состоит в том, что сама структура анкеты навязывала установку на заполнение таких «валентностей», которые не всегда могут быть заполнены. Тем самым выявлялась способность испытуемых преодолеть установку, заставляющую указывать элементы понятийной структуры, отсутствующие в объективированном тезаурусе.

Третья часть имела целью создать у испытуемых установку на разработку фрагмента тезауруса, отражающего глубинную семантику. Речь идет о том, что понятийная структура создается уже не с целью описать общезначимые терминологические связи, но с целью передать в этих терминах и связях некоторую идейную концепцию, некий замысел испытуемого, порождаемый экспериментальной установкой. Исходный запас терминов предлагался испытуемому заранее, а от него требовалось выбрать небольшую долю из этих терминов (с разрешением в случае необходимости добавлять новые), которая выражает заданную психологическую концепцию заглавного понятия.

Указанные три части эксперимента отражены в приводимых далее трех заданиях для испытуемых.

Содержание первого задания формулировалось следующим образом.

1. Представьте, что вам предлагается создать новый психологический словарь. Перечислите наиболее важные пси-

хологические понятия по темам «личность», «ощущение», которые вы считали бы нужным включить в свой словарь.

2. Среди этих понятий следует обозначить цифрой «1» — понятия, наиболее актуальные на современном уровне развития психологической науки; цифрой «2» — понятия, необходимые (само собой разумеющиеся) для психологического словаря, но не столь актуальные сегодня; цифрой «3» — перспективные понятия.

В этом ранжировании должен быть выражен ваш собственный взгляд, собственное понимание, не обязательно совпадающее со сложившимся в современной науке.

3. Укажите стрелками связи между понятиями: наиболее близкие — сплошная линия; наиболее далекие — точечная линия; средняя степень близости — пунктир.

4. Испытываете ли вы потребность при выполнении задания во вспомогательных средствах, таких как литература (укажите, какая конкретно), учебники, справочники, словари, консультации и т. д.

Содержание второго задания заключалось в следующем. Сначала задавались исходные понятия (использовались понятия «личность», «черты характера личности», «ощущение», «зрение», «слух» и др.). При выборе исходных понятий мы стремились брать понятия существенно разных планов в смысле степени их размытости, вариативности и зависимости от теоретических концепций. Испытуемым предлагалось сделать следующее.

1. Укажите все слова, близкие по смыслу к исходному понятию, т. е. слова, действительно являющиеся синонимами или синонимичные лишь при определенных условиях, например только в определенном контексте.

2. Укажите все возможные слова, противоположные по смыслу, т. е. антонимы к исходному понятию.

3. Укажите понятия, которые являются вышестоящими на иерархической лестнице: а) категория; б) родовое понятие; в) целое, частью которого является исходное понятие; г) система, элементом которой является исходное понятие; д) теория, школа, научное направление, объектом рассмотрения которых является исходное понятие.

4. Укажите нижестоящие понятия: а) видовые понятия; б) части целого, которое обозначает исходное понятие; в) элементы системы, выраженной исходным понятием; г) основоположники теорий, направлений, видные ученые, чьи работы связаны с данной проблемой.

5. Перечислите свойства объекта (субъекта), описываемого заглавным понятием.

6. Выделите его основные параметры.

7. Покажите и назовите изменения, происходящие с изучаемым объектом: а) развитие; б) деградация; в) нарушения; г) патология.

8. Определите основную функцию, назначение и т. п.

9. Укажите способ реализации, воплощение.

10. Выявите причины и следствия.

11. Перечислите методы изучения, способы, инструмент изучения.

12. Примечания: укажите, что, на ваш взгляд, следовало бы отметить или добавить для получения наиболее полной картины семантического поля понятия.

Второе задание показывает, как исходная установка испытуемого влияет на формирование дескрипторной статьи — основной ячейки тезауруса. Результаты экспериментов показали существенный разброс дескрипторных статей, вызываемый различием установок в отношении к предложенной деятельности и различием субъектных тезаурусов.

Содержание третьего задания состояло в следующем.

1. Представьте в наглядном виде выраженную в терминах систему психологических понятий, сложившуюся у вас лично, по темам «ощущение», «личность». Постарайтесь как можно четче выразить собственное видение данной системы.

2. Укажите, концепции каких авторов (советских и зарубежных) наиболее близки вам. Укажите, чьим последователем или единомышленником вы себя считаете.

3. Подчеркните одной чертой те понятия, которые вы считаете общепринятыми и единопонимаемыми в рамках психологической науки, двумя — в рамках советской психологии. Рядом с понятиями, имеющими различную трактовку, укажите связи с авторами и школами.

4. Назовите те понятия (или одно понятие), которые вам хотелось бы сформулировать, определить по-своему. Попытайтесь показать это схематически с помощью связей с другими понятиями.

5. Определите выделенное вами понятие, используя указанные вами связи, подчеркнув при этом индивидуальность вашей позиции. Поясните по возможности, почему вы акцентируете выделенные вами аспекты.

Стоит специально обратить внимание на различие в решениях задания испытуемыми А, Б, В.

Испытуемый А сам являлся составителем словаря, длительное время занимался изучением глобальных проблем психологии, научных школ, и это сказалось в том, что путь решения данного задания им, по всей видимости, заранее от-

рефлектирован. Решение выглядит как готовый фрагмент словаря.

Испытуемый Б специально словарной работой не занимался. Отчетливо прослеживается стремление выполнить задание весьма скрупулезно, не упустив ни одного значимого термина, но эти термины плохо структурированы с чисто словарной точки зрения: все синонимы как бы равноправны. Для составления тезауруса такой неотрефлектированный подход специалиста имеет большую ценность, давая в руки составителю богатый исходный материал с подробно обозначенными смысловыми отношениями.

Испытуемый В — студент-психолог, не специалист в данной узкой области, без специального словарного опыта. Решение напоминает ответ студента на экзамене, синонимы подобраны неточно и не имеют четкой словарной организации.

Вот их ответы на задание 1.

Испытуемый А: (1) Образ; (1, 3) Чувствительность; Нейрофизиологические основы (механизм) ощущений; (1) Рецептор; Нейрохимия рецептора; (1, 3) Анализатор; (2) Первая сигнальная система; (2) Пороги (относительный и абсолютный); (2) Виды ощущений (экстеро-, проприо-, интероцепторы); (3) Мышечное чувство; (2) Адаптация; (2) Различительная функция ощущений; (1) Бессознательные ощущения; (2) Взаимодействие органов чувств; (2) Синестезия; (2) Чувственный (эмоциональный) тон ощущений; (2) Ощущения как источник познания (памяти, интеллекта); (3) Чувствительность к гравитационному полю и другим неосознаваемым физическим раздражителям. Испытываю потребность в словаре.

Испытуемый Б: (1) Восприятие; (2) Порог; (3) Вебер; (2) Фехнер; (2) Логарифмирование; (1, 3) Рецепция; (1, 3) Рептивное поле; (2) Контраст; (2) Перцепция; (2) Конвергенция; (2) Дивергенция; (1, 3) Боль; (2) Органы чувств; (1, 2, 3) Зрение; (1, 2, 3) Обоняние; (1, 2, 3) Осязание; (1, 2, 3) Слух; (1, 2, 3) Вкус; (2) Модальность; (2) Торможение; (2) Возбуждение.

Испытуемый В: (1) Восприятие; (1) Чувствительность; (1) Порог чувствительности; (2) Органы чувств: обоняние, осязание, слух, зрение, вкус; (2) Рефлекторная дуга; (2, 1) Психофизика; (1) Закон Вебера — Фехнера; (1—3) Деятельность отражения; (2) Раздражитель, стимул; (2) Ответная реакция; (2) Константность; (2) Контактные, дистантные ощущения. Испытываю потребность в пособиях: Хрестоматия по ощущению и восприятию; Величковский Б. М. Психология восприятия; Психологический словарь; Философский словарь.

В результате первых экспериментов стало ясно, что некоторая отрывочность ответов связана с неполнотой выражения субъектного тезауруса в процессе решения. Испытуемые фактически использовали свою «оперативную память» и не имели ни времени, ни стимула апеллировать ко всей полноте собственных представлений об анализируемой тематической области. Кроме того, мы не выбирали вначале в качестве испытуемых узких специалистов по проблеме.

Чтобы преодолеть этот дефект эксперимента, нам пришлось обратиться к группе специалистов и предложить им те же три задания в качестве «домашних», дав срок на размышление. При этом мы считали, что наличие специализированной установки должно повысить организацию лексического материала. При выполнении всех трех заданий дома испытуемые имели достаточно времени на их осмысление и ознакомились сразу со всеми тремя. Тем самым первое задание выполнялось «в свете» последующих — с выработанной установкой. То, что получилось, оказалось уже фактически хорошо организованным фрагментом тезауруса. Это свидетельствует еще и о том, что тезаурус оказывается естественной формой фиксации рефлексии специалиста.

Сравнительно небольшие усилия на выработку установки дают возможность использовать тезаурусную форму для выражения рефлексии специалистов, позволяя использовать ее для объективного описания понятийной структуры. Этот вывод должен найти реальные приложения в информатике при организации тезаурусной деятельности. Ситуация здесь психологически аналогична обучению езде на велосипеде, который для новичка представляется крайне неудобным способом передвижения, но после выработки соответствующих навыков воспринимается как нечто весьма комфортное. (Аналогия принадлежит А. Н. Леонтьеву.)

Приведем примеры выполненных в домашних условиях заданий.

Испытуемый А.

Задание I.

Тема: «Ощущение» (общие понятия)

I. Стимуляция (стимул, стимульная энергия):

- адекватная;
- неадекватная.

II. Сенсорная система (органы чувств, анализатор):

- рецептор;
- нейрон;
- нервный проводник (нерв).

Сенсорное кодирование (сенсорный анализ):

- рецепторное преобразование;
- нейронное кодирование:
 - а) рецептивное поле нейрона;
 - б) нейроны — детекторы признаков.

Сенсорные процессы:

- возбуждение;
- торможение (возвратное, латеральное);
- пространственная суммация;
- временная суммация.

III. Психофизика ощущений (сенсорная психофизика).

Сенсорный порог и чувствительность.

Психометрическая функция, интервал неопределенности, точка субъектного равенства.

Сенсорные действия (различение, обнаружение, шкалирование):
— статистический подход к различению и обнаружению (теория обнаружения сигналов, меры обнаружимости и различимости).

Психофизический закон (Фехнера, Стивенса).

Психофизические шкалы (яркости, громкости, тяжести и т. д.).

Психофизические явления (закономерности) — сенсорные воздействия:

- пространственная суммация;
- временная суммация;
- адаптация;
- маскировка.

IV. Феноменология ощущений (сенсорная феноменология).

Классификация ощущений.

Характеристики ощущений:

- качество;
- интенсивность;
- протяженность во времени и в пространстве;
- локализация во времени и в пространстве.

Сенсорные феномены, например: послеобразы; послеэффекты; (бинокулярное) соревнование; смешение (цветов); слияние, фузия.

V. Сенсомоторика:

- роль движений (в частности, сенсорных органов) в процессе ощущения.

VI. Сенсорные действия.

Перечисленные термины не исчерпывают всей темы.

Загрудняюсь выделить что-либо в качестве главного или второстепенного.

Задание II.

1. Исходное понятие — ощущение.

В определенном контексте:

Как правило:

впечатление	сенсорное явление
чувствование	сенсорный процесс
чувство	сенсорный анализ
восприятие	сенсорная реакция
чувствительность	сенсорный эффект.

2. Думаю, что, строго говоря, у термина «ощущение» не может быть антиподов. В некотором смысле (философском, например) — разум.

3. Понятие «ощущение» многозначно и многомерно, причем нет ясности в том, как понимать эту многозначность и многомерность. Поэтому мой ответ не является рациональным.

- а) категория — отражение;
- б) родовое понятие — психическое отражение;
- в) целое — восприятие (но не всегда);
- д) теория... — сенсуализм, эмпиризм, ассоцианизм, психофизика, презентационизм/репрезентационизм, теория специфических энергий, теория познания.

4.

- а) виды — свет, звук, вкус, запах, боль, тяжесть, тошнота, усталость;
- б) части (ощущения) — сами ощущения *. Например, ощущение светового пятна состоит из ощущений световых точек;

* Здесь «ощущение» рассматривается с феноменологической точки зрения.

- в) —
- г) Локк, Беркли, Кондильяк, И. Мюллер, Г. Гельмгольц, Г. Фехнер, Стивенс...

Испытуемый Б.

Задание I.

1. Ощущение:

модельность ощущения, классификация ощущений, предметность ощущений, объективация, измерение ощущений, психофизика, сенсорные шкалы, шкалирование, порог ощущения, чувствительность, метаморфизм, аудиограмма, функция контрастной чувствительности, временная суммация, пространственная суммация, одновременный контроль, маскировка, подпороговая суммация, адаптация, сенсбилизация, послеэффект, проактивные эффекты, ретроспективные эффекты и т. д.; отражение, сенсорный синтез, первичный образ, видимое поле, чувственная ткань образа, принципы специфических энергий органов чувств.

2. Все — 2.

3. Это была бы весьма искусственная система.

4. Нет.

Задание II.

1. Чувственная ткань образа, видимое поле, первичный образ.

2. Нет.

3.

а) отражение;

б) образ;

в) восприятие;

г) перцептивное действие;

д) психология восприятия, психофизика.

4.

а) ощущения различных модельностей;

б) реакция;

в) —

г) И. Мюллер, Гельмгольц, Вундт, Фехнер, Леонтьев, Гибсон.

5. Качественная специфичность (модальность), протяженность в пространстве и времени, интенсивность, качество, предметность.

6. См. 5.

7. Все это бывает.

8. Служит формой, в которой дан человеку образ объективной реальности.

9. —

10. —

11. Психофизика.

12. Я крайне негативно отношусь к подобного рода попыткам.

При попытках работать с последним заданием выявился любопытный факт. Одна из групп испытуемых, получивших все три задания, после размышления над третьим из них вообще отказалась их выполнять. Мотивировка состояла в том, что существующие у них понятийные представления их в результате этого размышления не удовлетворяют, а новые понятийные представления не могут быть легко

построены — по крайней мере, не могут возникнуть непосредственно при попытках выполнить задания.

Таким образом, тезаурусная деятельность может играть неожиданную роль «проверки на прочность» собственного субъектного тезауруса. Иначе говоря, попытка объективации последнего может в некоторых случаях привести к выявлению его неудовлетворительности. Неудача в попытке осуществить один из экспериментов свидетельствует об этой очень важной черте тезаурусной деятельности.

В группе узких специалистов по проблеме были получены три вида результатов: некоторые испытуемые вместо выполнения третьего задания отсылали нас к результатам I и II (в частности, испытуемый Б), другие указывали свои работы, из которых мы должны были извлечь эти сведения, а третьи давали действительно разработанные схемы. В качестве примера приводим одну из таких схем.

Испытуемый А.

Задание III.

1. Стимуляция

сенсорная система

Моторика (двигательные органы)

ощущение (1) — ощущение как реакция сенсорной системы;

сознание — семантический анализ (обработка);

ощущение (2) — ощущение как феномен сознания —

продукт семантической обработки сенсорной реакции;

внимание — целенаправленный контроль и анализ сенсорной информации;

цели операционный базис;

задачи решения сенсорных задач.

2. На остальные вопросы затрудняюсь ответить. Есть впечатление, что все правы, но общей доступной пониманию концепции нет.

Выполнение третьего задания было ориентировано на выявление концептуальной нагруженности сложившейся у испытуемого А понятийной системы. Проблемы, решением которых занимается он сам, ограничены узким кругом вопросов, связанных с временной суммацией зрительных стимулов. Это явление, что характерно, рассматривается не только как процесс в сенсорной системе, но и связано с вниманием как одна из операций.

Рассмотрим теперь некоторые содержательные итоги проведенных экспериментов. Прежде всего отметим, что их результаты не имеет смысла подвергать статистической обработке. В них не ставилась задача получить устойчивые усредненные данные, которые могли бы стать основой тезауруса. Наоборот, эти эксперименты убеждают в значительной вариативности субъектных тезаурусов и установок

по отношению к тезаурусной деятельности, вплоть до выявления ситуаций, когда таковая заходит в тупик из-за отсутствия удовлетворительных представлений о понятийной системе. Эти эксперименты показывают, что согласованное коллективное осуществление тезаурусной деятельности требует специальных методик отбора группы информантов — лиц со сложившимся субъектным тезаурусом, способных четко его отрефлексировать и обладающих выработанной установкой на эту деятельность.

Изучение тезаурусной деятельности ученых дает возможность проникнуть в психологические механизмы их рефлексии над собственной исследовательской деятельностью: увидеть смысловые рамки и психологические установки этой рефлексии. Сравнительное изучение этой деятельности как в историческом, так и в «географическом» (на карте науки) разрезах позволяет, на наш взгляд, обнаружить многообразие и смену указанных рамок и их влияние на саму исследовательскую деятельность. Тем самым изучение тезаурусной деятельности оказывается не только частным случаем психологического изучения одного из видов рефлексивной деятельности, но и незаменимым инструментом изучения процесса накопления знаний, смены и взаимодействия научных концепций и других социопсихологических аспектов развития и формирования научных областей путем объективного исследования процесса научной рефлексии. Наука при таком исследовании рассматривается как система с рефлексией, опосредованно и активно отражающей логику развития науки и воздействующей на это развитие путем осознания ее концептуальной структуры, формирования целей и формулировки принимаемых оценок.

Изучение рефлексии науки оказывается при таком подходе необходимым звеном в исследовании ее динамики. Тезаурусный метод является инструментом для создания модели науки, дающей возможность не только объективировать план, способ реализации науки как социальной системы, но и изучить объективным методом самосознание этой системы и его влияние на происходящие в науке процессы [3, с. 114].

ЛИТЕРАТУРА

1. Kerola Pentti. The principle of reflection as a research paradigm for human-centred information systems research // Helsingin kauppa kor-kaakoul. Julk.— 1984.— В. 74.— S. 11—37.

2. **Мириманова М. С.** Тезаурус как метод выявления системы понятий психологии // *Вопр. психологии.* — 1976. — № 5. — С. 134—140.
Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. — Новосибирск, 1977

С. С. МИТРОФАНОВА

КЛАССИФИКАЦИОННАЯ ПРОБЛЕМА КАК РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ТЕОРЕТИЗАЦИИ НАУКИ

Одной из насущных задач гносеологического изучения науки является исследование научной рефлексии. Значение этого важнейшего компонента научной деятельности постоянно растет. Считается даже, что наиболее характерной чертой современной науки является та особая роль, которую ныне играет самосознание, рефлексия ученых. «Раньше вопросы, связанные с рефлексией над процессами научного мышления, — пишет В. С. Швырев, — привлекали в основном внимание незначительного числа наиболее глубоких, дальновидных и проницательных представителей науки... В условиях же современной науки рефлексивная „вооруженность“ стала практической потребностью для любого серьезного и самостоятельно мыслящего исследователя» [1, с. 25—26]. Наличие рефлексивных механизмов, определенного уровня самосознания так или иначе свойственно науке на любом этапе ее истории. «В данном же случае, — отмечает В. С. Швырев, — мы имеем в виду ту особую роль, которую играет этот рефлексивный механизм в современной науке, иными словами — проникновение этой рефлексии, самосознания науки во все слои и на все уровни научного исследования. Такая пронизанность рефлексией всей многослойной, разветвленной системы современной науки с неизбежностью влечет за собой разнообразие типов и уровней самой рефлексии. Это разнообразие и является, на наш взгляд, важнейшей отличительной особенностью именно современного состояния науки» [1, с. 27].

Неуклонное возрастание степени осмысленности совершаемых ученым разнообразных научно-познавательных акций представляется нам одним из проявлений гуманитаризации науки. Обычно к ним относят, во-первых, интенсивное развитие научных дисциплин, изучающих общество и человека, — социологических исследований, психологии, теории культуры, гуманитарных наук; во-вторых, появление обширного и постоянно растущего комплекса наук, изучающих

различные аспекты и механизмы познавательной деятельности, — когнитивной психологии, лингвистики, психолингвистики, семиотики, науковедения, теоретической истории науки и т. д. [2, с. 36—37].

Однако гуманитаризация современной науки идет не только по этому пути. Одной из важных составляющих этого процесса является неуклонный рост степени осознанности, осмысленности и тем самым человеческой одухотворенности познавательной деятельности. Научная работа все лучше и полнее осознается учеными. Они все более настойчиво и определенно ставят перед собой вопросы о социальном, культурном и мировоззренческом смысле своей деятельности, все лучше понимают социально-исторический характер ее продуктов, практическую, человеческую природу самого феномена науки как особого способа отношения человека к миру. В целом наука, как считает В. С. Швырев, перешла ту грань, до которой осуществление деятельности по формированию и развитию научного знания могло происходить без постоянного участия рефлексии [1, с. 25—26]. Благодаря развитию научной рефлексии и увеличению разнообразия ее форм ученый поднимается к философскому осмыслению науки, к размышлениям о природе науки, к поиску предельных, конечных оснований научного исследования.

Возрастание роли научной рефлексии как выражение гуманитаризации современной науки неоднократно отмечал В. А. Лекторский. Он подчеркивал, что социальное управление наукой, от которого в конечном счете зависят судьбы человеческой культуры, невозможно без выработки обоснованного ответа на целый ряд вопросов: что такое наука, как она «устроена», каковы механизмы ее развития, каковы критерии научности, какое место занимает наука в системе культуры и человеческой деятельности, каковы возможности науки, что такое познание вообще, каковы его взаимоотношения с другими способами освоения мира человеком и т. д. «Нетрудно видеть, — продолжает В. А. Лекторский, — что эти вопросы, традиционно обсуждавшиеся в философии, до недавних пор не стояли перед специалистами тех или иных областей специально-научного знания. Да и сейчас эти вопросы встают перед ученым постольку, поскольку он чувствует социально-культурную необходимость посмотреть не только на свою дисциплину, но и на науку в целом в достаточно широком культурном и мировоззренческом контексте. В том случае, когда естествоиспытатель слишком узко понимает смысл и перспективы своей специальной деятельности, эти вопросы лично перед ним могут и не возникнуть.

Они, однако, с необходимостью стоят сегодня перед обществом, и феномен „гуманитаризации“ знания непосредственно связан именно с этой социальной потребностью» [2, с. 37].

Во многих областях современного естествознания, в общественных и гуманитарных науках идут сложнейшие процессы теоретизации и математизации этих наук, многие традиционные описательные науки перестраивают свои основы. Эти процессы нередко принимают форму попыток прямого подражания теоретически развитым и хорошо математизированным наукам, что зачастую приводит к большим затруднениям или прямым неудачам. Многие географы, почвоведы, ландшафтоведы, геоботаники, климатологи, гидрологи, представители многих научных дисциплин геологического цикла, биологи многих специальностей и другие отмечают теоретическую незрелость своих областей знания, сопоставляя их с «эталоном» в виде различных разделов классической физики. В то же время они не могут не чувствовать существенные особенности своих наук, которые не являются следствием их незрелости или недостаточно высокого уровня развития. Масса такого рода соображений порождает представление о «законном» праве каждой науки на свой индивидуальный и неповторимый облик, на свой уникальный путь развития, на свое особое положение в системе наук и культуры в целом.

Сталкиваясь в ходе подобных размышлений с теми или иными сложностями в понимании научного познания, ученые все в большей мере чувствуют необходимость специальных гносеологических и методологических знаний, которые могли бы им прийти на помощь при осознании ими своей деятельности и науки в целом. Это вызывает, с одной стороны, интенсивный процесс философской и методологической «учебы» научных кадров, усиленную ассимиляцию ими достижений мировой культуры в области философии, методологии и истории науки, а с другой стороны — самостоятельную разработку ими тех методологических средств, которые либо отсутствуют, либо являются в силу разных причин труднодоступными. Вместе с тем научная рефлексия порождает большое число различных философских и методологических проблем, обсуждение и решение которых становится ныне центром наибольших интеллектуальных напряжений науки. Наука как бы из самой себя порождает методологию как свою специальную отрасль, призванную обслуживать научную рефлексия необходимыми средствами и тем самым обеспечивать свое ускоренное развитие. Порождаемая наукой сфера внутринаучной методологической работы оказывается

именно тем социокультурным пространством, где наиболее интенсивно и многообразно взаимодействуют друг с другом философия и наука. Механизмом этого взаимодействия является научная рефлексия.

Огромное разнообразие трудностей характерно для научной рефлексии. Это трудности совершенно особого рода, отличные от тех, которые преодолевают ученые в своей предметной работе. В сфере рефлексии, когда объектом внимания ученого становятся он сам, его исследовательский процесс, состояние его науки или ее перспективы, он сталкивается с необычной для себя ситуацией, в которой уже не может чувствовать себя специалистом. Лишь до первого серьезного затруднения в размышлении о своей работе он считает, что лучше кого бы то ни было знает, как и почему его коллеги и он сам действуют в науке. Лишь на первый взгляд представляется ученому, что исследовательский процесс в его сфере знать детально можно только «изнутри» науки. Не случайно Эйнштейн говорил о том, что не следует спрашивать у физика, как он работает, а лучше посмотреть на его работу со стороны. Осуществляя рефлексия, ученый быстро обнаруживает, что он лишен своих привычных средств, ибо обычно используемые им приборы, теоретический аппарат и основные понятия уже не работают, поскольку объект его рефлексии имеет совершенно иную природу, чем объект его профессионального внимания.

Чем больших высот достигает научная рефлексия, тем большие трудности она встречает на своем пути. «Теоретическая рефлексия над наукой, — пишет В. А. Лекторский, — в той мере, в какой она обращается к исследованию все более глубоких оснований научно-теоретического знания, не может не приобретать философского, теоретико-познавательного характера, не может не касаться фундаментальных гносеологических проблем относительно природы познаваемой реальности, взаимоотношения субъекта и объекта, характера научного знания» [2, с. 35]. Именно в этой области ученый, не будучи специалистом-гносеологом, испытывает наибольшие трудности в своем рефлексивном анализе и нуждается в помощи философа-профессионала. Эта помощь должна быть корректной, и поэтому она должна опираться на богатое и конкретное знание деталей функционирования отдельных рефлексивных механизмов современной науки.

Одним из примеров таких рефлексивных механизмов является классификационная проблема [3]. Это одна из наиболее острых методологических проблем современной науки. Ее обсуждению посвящены многочисленные конференции,

литература по вопросам классификации насчитывает десятки тысяч публикаций, тысячи работ целиком посвящены классификационной проблеме. В петрографии, тектонике, стратиграфии, в структурной и динамической геологии, в геоморфологии, ландшафтоведении, почвоведении, климатологии, геоботанике и других науках на протяжении многих лет обсуждается широкий круг вопросов, связанных с классификацией.

Вместе с тем качество конкретных классификаций, как правило, является неудовлетворительным. Построение новых классификаций наталкивается на многочисленные и разнообразные трудности, преодоление которых оказывается невозможным из-за отсутствия необходимых теоретических и методических средств. Разработка этих средств упирается в неясность самого понятия классификации, в отсутствие четких представлений о классификации как особом явлении познания. В последние годы как у нас в стране, так и за рубежом идет процесс формирования классификационного движения, который привел к созданию во многих странах научных классификационных обществ.

«Неклассифицированный мир не нравится человеческому духу, дорого обходится обществу,— пишет В. Л. Кожара, один из активных участников классификационного движения, раскрывая значимость классификационной проблемы.— Без хороших классификаций нет коммуникативных языков. Нет эффективных информационно-поисковых систем. Нельзя хорошо анализировать, диагностировать, предсказывать неизвестные вещи и свойства вещей. Трудно изучать прошлое. По высокому счету, без хороших классификаций человеческая культура не в состоянии адекватно рефлексировать себя и, следовательно, не может надежно прогнозировать и реалистично планировать свое развитие. Потребность в эффективных классификациях давно уже ощущается обществом как классификационный голод. Соответствующие трудности именуется классификационной проблемой. Ее относят к числу самых актуальных проблем современности» [4, с. 1].

Классификационная проблема представляет собой удобный объект гносеологического изучения научной рефлексии. В ней рефлексия ученых представлена во всем своем многообразии как по охвату многочисленных аспектов, моментов и сторон классификационной деятельности ученых, так и по многообразию форм и способов влияния научной рефлексии на реальную практику классификационного дела. В ней зафиксированы трудности, противоречия, конфликты, тупики исследовательской деятельности, богатейший опыт поста-

новки и решения новых задач, нового понимания, казалось бы, безвыходных ситуаций.

Гносеология не может претендовать на решение классификационной проблемы. Ее задача заключается в том, чтобы понять классификацию и классификационную проблему как необходимый элемент системы жизнедеятельности современной науки; понять, чем вызвана классификационная проблема, какие современные процессы стоят за ней, каково ее реальное содержание и какого типа средства нужны для ее решения.

Гносеологический анализ классификационной проблемы показывает, что она является одним из рефлексивных механизмов развития современного научного познания, а именно рефлексивным механизмом перевода ряда наук с эмпирической стадии на теоретическую. В форме постановки классификационной проблемы учеными улавливается объективная необходимость построения развитой научной теории, а в форме поиска путей ее решения осуществляется реальная работа по наращиванию теоретических средств, идут процессы теоретизации науки.

Основанием для данного вывода явились следующие соображения. Решение большинства задач, традиционно связываемых научной рефлексией с построением классификации (обнаружение естественных классов объектов, открытие новых законов, установление генетических связей, предсказание новых форм и т. п.), возможно лишь при наличии в науке развитой теории. Кроме того, основные трудности процесса построения классификаций, зафиксированные в научной рефлексии (поиск существенного признака, расчленение его на классообразующие значения, увязывание в одной классификации многих параметров, установление генезиса, оперирование с понятием «генетический тип», выделение индивидов в континууме и т. д. и т. п.) также могут быть преодолены только с помощью развитой научной теории. Именно отсутствие развитой теории исследуемых объектов создает непреодолимые препятствия для успешного построения их классификации.

Для наук, в которых остро стоит классификационная проблема, характерен эмпирический по преимуществу способ работы, и в силу этого именно классификация оказывается основным средством задания предмета исследования. Классификационные расчленения ложатся в основу организации исследований, ибо для конкретных классов объектов строятся особые, специфические исследовательские программы. В науках с развитым теоретическим конструктором пред-

метные границы задаются возможностями конструктора: наука изучает все, что может построить в рамках своего теоретического арсенала. Задача классификации объектов здесь отступает на второй план, так как все возможные типы исследуемых объектов могут быть заданы конструктивно.

Классификационная процедура в современной науке связана с явлением «свертки» задач [5]. Задача построения научной классификации в форме установки на построение естественной и генетической классификации имплицитно содержит в себе задачу построения развитой научной теории. Фактически она стала своего рода ширмой, за которой скрывается большое количество других задач, связанных с теоретическим описанием объектов.

Гносеологический анализ причин возникновения классификационной проблемы показывает, что она возникает в ситуации, когда наука, имеющая сильные эмпирические традиции, начинает ориентироваться на образцы продуктов, получаемых развитыми теоретическими дисциплинами. Примером такой ориентации является характерная для современного естествознания установка на построение генетических классификаций, которые могут быть получены лишь на базе теоретического моделирования генезиса изучаемых явлений. Однако часто задачу построения генетической классификации пытаются решать путем эмпирического классифицирования объектов исследования, что неизбежно приводит к серьезным затруднениям.

Возникновение классификационной проблемы является свидетельством напряженной работы научной рефлексии по осмыслению создавшейся ситуации, по поиску причин неблагополучия классификационного дела. Сам факт ее существования говорит о наличии каких-то рассогласований в механизмах нормального функционирования и развития ряда наук. Действие рефлексивного механизма теоретизации, представленного постановкой и обсуждением классификационной проблемы, осуществляется за счет привлечения внимания ученых к рефлексивному анализу классификационной процедуры, что стимулирует развитие их методологической деятельности как в направлении методического совершенствования классификационной работы, так и в направлении ее углубленного методологического, гносеологического и мировоззренческого анализа.

Это создает предпосылки для реального наращивания теоретического потенциала науки, для разработки элементов теоретического конструктора и формирования процедур теоретического исследования. Критика существующих класси-

фикаций за их нетеоретичность, прямые призывы к усилению теоретической работы, привлечение внимания ученых к необходимости разрабатывать интенциональный аспект классификационной деятельности и, наконец, возникновение мерономии (раздел теории классификации, в котором обсуждаются приемы выделения признаков, лежащих в основу классификации) как теоретического обеспечения процедуры построения классификаций — все это реальные теоретические сдвиги, происходящие в рамках обсуждения классификационной проблемы.

Действие рефлексивного механизма теоретизации ряда наук, представленного классификационной проблемой, сопряжено с наличием феномена объективной кажимости, объективно обусловленной иллюзорности рефлексивного отражения реальной действительности научного познания. Объективная необходимость развития науки улавливается в неадекватной форме и потому, с одной стороны, находит реализацию, а с другой — эта реализация совершается как бы мимоходом, без достаточного внимания и без ясного и адекватного понимания ее роли в развитии науки. В силу этого процедура классификации в современной науке стала как бы ширмой большого количества гораздо более сложных процедур, которые рассматриваются как подготовительные к ней, хотя имеют самостоятельное значение и могут эффективно осуществляться лишь при условии своего адекватного осознания.

Одним из основных источников феномена объективной кажимости служит явление «наложения» двух различных онтологий: классификационной и системной, приводящее к тому, что через классификационную схему ученый «видит» системную картину изучаемой действительности. Классификационная онтология — это особое представление объектов, которые можно и нужно классифицировать. Оно задается в виде множества элементов, каждый из которых является носителем комплекса общих и специфических признаков. Это представление не является системным, поскольку элементы не должны быть связаны друг с другом реальными взаимодействиями. Классификационная онтология как компонент метода классификации неотъемлемо сопряжена с задачей классификации и процедурой разбиения множества на подмножества в процессе построения классификации.

Поскольку к одним и тем же объектам могут быть применены различные методы исследования, расклассифицированные объекты могут лечь в основу конструирования на их базе системных представлений. Тем самым они получают двойное, «наложенное» друг на друга онтологическое пред-

ставление: множество реальных взаимодействующих элементов, обладающих общими и специфическими признаками. Постановка задачи классификации теперь может означать постановку сразу двух задач: установления системных связей объектов и разбиения их на подмножества. Первая задача может специально не формулироваться и не осознаваться как особая задача. Она может имплицитно содержаться во второй. В этом и заключаются объективные предпосылки явления «свертки» задач.

«Свернутая» задача может нести основную познавательную нагрузку и определять собой успех или неудачу решения классификационной задачи. Словесно «свертка» задач выражается в указании на некоторую основу осуществления классификационной процедуры, скажем на необходимость провести ее на основе выявления генетических или функциональных связей объектов. Именно это указание и несет в себе имплицитно, в скрытом виде, требование осуществить ряд предклассификационных действий, которые могут представлять собой сколь угодно далеко идущие вглубь изучаемого объекта исследовательские процедуры.

Если предклассификационные процедуры осуществляются в соответствии с достигнутым уровнем развития науки, процедура классификации оказывается лишь выражением и оформлением уже достигнутых наукой результатов. Когда же перед классификацией ставится цель обеспечить продвижение науки вперед, это может быть достигнуто, как правило, лишь за счет особых исследовательских предклассификационных действий. Это обстоятельство ускользает из поля зрения рефлексивного осознания за счет того, что в формулировке задачи фиксируется только классификационная процедура, а предклассификационная работа остается в тени. В силу указанных причин предклассификационная задача не решается самостоятельно в ходе адекватных процедур системного анализа, а осуществляется лишь «по ходу дела», лишь в той мере, в какой это позволяет классификационная процедура.

Феномен объективной кажимости является тормозом в развитии теоретизации ряда наук и подлежит устранению путем адекватного рефлексивного переосмысления современной ситуации, сложившейся объективно в классификационно-ориентированных науках. По всей видимости, в тех случаях, когда задача построения классификации может быть оценена как имплицитно содержащая в себе задачу построения теории, следовало бы перейти к более адекватному осознанию потребностей науки, что привело бы к более эффек-

тивному научному поиску, так как теория строится в ходе исследовательских процедур, существенно отличных от процедур эмпирической классификации.

В той мере, в какой предклассификационные задачи носят эмпирический характер и связаны с установлением таких системных отношений, которые могут быть обнаружены в ходе оперирования с реальными объектами, предклассификационная работа может совершаться в рамках осуществления процедур классификации, и явление рефлексивной «свертки» задач не дает о себе знать. Когда же предклассификационная задача приобретает теоретический характер и предполагает открытие таких системных связей объектов, которые не лежат на поверхности явлений и не могут быть установлены путем эмпирических процедур, а нуждаются в выдвижении теоретических гипотез и построении теоретических моделей, попытки их осуществления в рамках процедуры классификации эмпирических объектов неизбежно сталкиваются с большими трудностями. Эти операции не могут обеспечить решения «свернутых» в задаче классификации теоретических задач. Так, например, генетическая классификация не может быть построена в рамках осуществления процедур классификации, реализуемых на эмпирически наличных объектах, так как производимым группировкам объектов надлежит приписывать генетическое содержание, системно связывающее их в единую цепь генезиса. Эта предклассификационная работа, предполагающая задание системной генетической онтологии, не может быть выполнена на объектах, где задана только классификационная онтология. Построение генетической классификации предполагает предварительное создание генетической теории, что, в свою очередь, требует процедур теоретического конструирования в рамках некоторого генетического конструктора. Эта задача, следовательно, может быть успешно решена лишь при адекватном осознании ее теоретического характера.

В целом ряде областей науки в течение долгого времени классификационные задачи занимали доминирующее положение. Поэтому развитие системных методов исследования и появление элементов теоретического конструирования воспринимаются здесь довольно часто как развитие методов классификации. Смешение научной рефлексией классификационных и системных представлений, порожденное явлением «наложения» онтологий, тормозит осознание значимости системных, теоретических методов самих по себе.

В науках, где остро стоит классификационная проблема, потребность в научной теории давала себя знать не только

при решении классификационных задач, что сопровождалось вполне адекватным их осознанием и приводило к постановке и обсуждению проблемы теоретизации и математизации этих наук. Классификационная же проблема рассматривалась как совершенно самостоятельная, и ее прямая связь с разработкой теории объектов этих наук фактически не была до сих пор осознана. Попытки решения этой проблемы путем применения математических методов классификации не предполагали предварительного содержательного теоретического исследования объектов, а реализовывались именно как новое мощное средство классификации, где основные надежды были связаны с использованием не предметной, а математической теории. Поэтому разработка математических средств классификации не была адекватным ответом на запросы исследовательской практики. Границы применимости этих средств оказались сравнительно узкими.

Процесс перехода науки с одной стадии развития на другую, с эмпирической по преимуществу на теоретическую, носит сложный, противоречивый характер. Для успешного осуществления многих процедур эмпирического исследования необходима теоретическая база, недостатки в развитии которой существенно сказываются в ходе эмпирической работы. Однако дефицит развитых теоретических представлений осознается нередко в форме тех или иных задач самого эмпирического исследования. Именно это, с нашей точки зрения, произошло с процессами классификации. Классификационная проблема — это осознание учеными реальных трудностей научного познания, выступающих на пути развития науки, не имеющей теоретического конструктора, но нацеленной на получение тех же самых продуктов, что и науки с конструктором. Именно это и делает ее рефлексивным механизмом теоретизации науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Швырев В. С. Научное познание как деятельность.— М., 1984.
2. Лекторский В. А. Теория познания и современная наука // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1983.— М., 1985
3. Розова С. С. Классификационная проблема в современной науке.— Новосибирск, 1986.
4. Кожара В. Л. Классификационная проблема.— Борок, 1984.— Рукопись деп. в ВИНТИ 5.11.84, № 7149-84 Деп.
5. Розов М. А. Логико-трансляционный подход к анализу науки // Проблемы анализа структуры науки.— Новосибирск, 1967.

РЕФЛЕКСИЯ И УСТАНОВКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИНФСРЕДЫ

Возникновение письменности, библиотек, книгопечатания, научных журналов, информационных изданий и, наконец, создание современных электронных средств хранения, обработки и передачи данных — все это определенные этапы на пути превращения накапливаемых знаний в обобществленную, отчужденную от носителя и материально зафиксированную форму [1, с. 15], т. е. фактически в социальную информацию. Среда, где эта информация обрабатывается и хранится, — это и есть информационная среда, или, сокращенно, инфосреда. Общение пользователя с инфосредой состоит в получении им из этой среды необходимых знаний, т. е. в превращении хранимой информации в актуальные (используемые здесь и теперь) знания, а также в накоплении и передаче в общественное пользование знаний путем превращения их в информацию. Сегодня особо остро встает вопрос изучения общения пользователей (в частности, ученых) с инфосредой, ибо применение ЭВМ, создавая новые возможности общественного обмена знаниями, превращенными в информацию, приводит к усугублению и обострению трудностей преодоления барьера между информацией и знанием.

Хотя превращение знаний в информацию является необходимым для их общественного использования, эта операция связана с неминуемым искажением этих знаний, потерей важных смысловых «обертонов». По существу, между знанием, которым владеет человек и которое включает интуитивные представления о предмете, и информацией, зафиксированной в материальном носителе, зияет пропасть. Эту пропасть приходится преодолевать как при попытках представить знания в форме информационных моделей, так и при попытках извлечь из этих моделей (текстов, массивов данных в ЭВМ и т. п.) некие знания. По сути это не столько извлечение знаний, сколько их воссоздание. Информатика как раз и занимается изучением средств «сооружать мосты» над пропастью между знанием и информацией, т. е. между пользователями и инфосредой.

Проблема поведения пользователя в информационной среде по сути своей является психологической, и целый ряд возникающих при компьютеризации инфосреды трудностей

имеет психологическую основу. Психологические трудности при общении с ЭВМ начинаются с дискомфорта непонимания, обусловленного отсутствием у пользователя необходимой рефлексии о применяемых им средствах коммуникации. Фактически пользователь пытается перенести на общение с ЭВМ нормы и привычки своей коммуникационной практики, которую он осуществляет без дополнительной рефлексии о том, чем регулируется эта практика. Коммуникацию с ЭВМ пользователь воспринимает вначале как некоторое расширение и/или трансформацию привычных нормативов коммуникации. Возникающие коммуникационные конфликты воспринимаются при такой (антирефлексивной) установке как неоправданный дискомфорт, который требует вмешательства посредников для налаживания коммуникации. Вообще говоря, сам по себе этот конфликт может не привести к появлению установки на включение рефлексии о коммуникационных средствах. Условия образования новой установки требуют специального психологического исследования. Здесь нам важно обратить внимание на саму необходимость такой смены установок для успешного осуществления коммуникации с ЭВМ.

Первый уровень рефлексии в данной ситуации состоит в осознании используемых средств коммуникации. Одним из элементов этой рефлексии является явная формулировка семантических отношений в используемом тезаурусе. Второй уровень рефлексии состоит в осознании отношения собственных (используемых в общении с ЭВМ) средств коммуникации со средствами, заложенными в ЭВМ программистом. Третий уровень — в осознании представлений программиста и проектировщика машинных средств коммуникации о пользователях. Переход на этот уровень дает возможность сознательно использовать те средства ЭВМ, которые заложены в нее исходя из интересов пользователя в том виде, как их представляли себе создатели программно-лингвистического обеспечения ЭВМ. Разумеется, у пользователя есть возможность переходить и на более высокие уровни рефлексии. Точно так же и проектировщик может отрефлексировать не только интересы и коммуникационные возможности пользователя, но и его способность осознать намерения проектировщиков и воспользоваться ими.

Каждое повышение уровня рефлексии связано с изменением исходной для коммуникации установки — отталкивание от выяснения реальных возможностей системы и намерений проектировщика сменяется готовностью ко все более глубокой рефлексии. Выработка такой «рефлексивной» уста-

новки определяется двумя родами факторов. С одной стороны, установка на рефлекссию вряд ли может быть выработана у пользователя, который не приучен к рефлексии культурной средой, навыком обычного человеческого общения. С другой стороны, такая установка должна подкрепляться всеми условиями коммуникации: уменьшением дискомфорта, ликвидацией конфликтных ситуаций в процессе углубления рефлексии. (Разумеется, речь идет о повышении глубины рефлексии до определенного уровня, пока это помогает улучшать условия коммуникации.)

До сих пор мы говорили о рефлексии, направленной на средства коммуникации. Это, конечно, идеализация. Вряд ли такая рефлексия может существовать в чистом виде, вне рефлексии о содержании коммуникации. Применительно к содержанию рефлексия означает осознание и формирование в процессе рефлексивного осознания информационных потребностей. «Информационная потребность» — это установка на получение необходимого знания по определенным информационным каналам. Для выработки такой установки необходимы как рефлексия над уровнем своего незнания, так и рефлексия о возможностях доступных для общения информационных систем предоставить недостающее знание. В сущности, только осознание наличия информационной потребности создает установку на общение с ЭВМ, общение с информационной системой. Исходным здесь является осознание недостаточности собственных знаний для осуществления некоторой необходимой (или осознаваемой как таковая) деятельности, хотя при этом может вовсе не возникнуть сознания того, что это недостающее знание можно получить за счет информационного контакта с ЭВМ.

Человек, привыкший получать знания из непосредственных образцов работы, не имеет выработанной установки на поиск информации; более того, он этой установки может и не выработать. Тем самым у него не возникает и информационной потребности. Но у него может естественным образом возникнуть потребность в метаинформации [2, с. 5], подсказывающей, где именно можно получить нужные образцы, у кого можно перенять необходимый опыт [3, с. 2]. Если общение с ЭВМ может дать эту метаинформацию (например, в виде данных о лицах или организациях, где достигнуты серьезные результаты в интересующем направлении), то у такого пользователя вполне может закрепиться установка на общение с автоматизированной системой. Такой пользователь не осуществляет глубокой рефлексии над содержанием необходимого знания, но эта рефлексия тем более необходима для

проектировщиков системы. Они обязаны учесть не только реальные нужды пользователя, но и тот образ системы, который у него складывается в процессе общения с нею. Это для программиста является рефлексией второго уровня.

Следующий уровень рефлексии состоит в осознании необходимости получить не только недостающее знание, но и знание о том, кто и где подобным знанием владеет, а также о том, как уровень знания пользователя соотносится с достигнутым в обществе уровнем. Так возникает представление об информационной потребности как психологической категории, противоположное традиционному, исходящему из того, что эта потребность объективно вытекает из решаемой проблемы. В данном случае рассмотрение психологического аспекта ведет к пересмотру некоторых традиционных представлений информатики.

Включение в сферу рассмотрения психологической проблематики приводит, по сути дела, к пересмотру «информационной парадигмы». Эта парадигма основана на представлении об информационных потребностях как о чем-то непосредственно определяемом бытием — той реальной деятельностью получателя информации, для которой он стремится ее получить. Информационная потребность обычно трактуется как потребность в информации, которая потребляется в данной деятельности. Однако в такой трактовке теряется важное различие между поставляемой инфосредой информацией, извлеченным из нее знанием и знанием, фактически используемым в исследовательской деятельности. Термин «информационная потребность» может относиться к потребности в том, другом и третьем.

Потребность в получении определенной *информации* является осознанной и может сказаться в непременном просматривании определенных журналов, чтении определенных статей или обращении с определенными запросами в базу данных.

Потребность в извлечении из получаемой информации определенного *знания* может не осознаваться, а проявляться в определенной установке при работе с информацией. (Здесь слово «потребность» менее уместно.) Потребность в определенном знании для выполнения деятельности нуждается в осознании и преобразовании в информационную потребность в первом из указанных значений — потребность получить определенную информацию. В дальнейшем мы будем называть информационной потребностью осознанную потребность в получении определенных квантов информации из того, что может быть предоставлено инфосредой. Знание, ко-

торое необходимо для осуществляемой исследовательской деятельности, мы будем называть «обеспечивающим знанием», а знание, извлекаемое из получаемой информации, — знанием, доступным через инфосреду для данного пользователя.

Из сказанного видно, что «информационная потребность» есть факт сознания пользователя, который может быть достаточно сложным и очень опосредованным образом связан с выполняемой им деятельностью (отличие «желаемой» информации от действительно нужной см. [4, с. 36—41]). Сознание, как показал К. Маркс в своем анализе товарного фетишизма, может отображать бытие искаженно, порождать иллюзии, объективно вытекающие из условий общественного бытия. Так могут порождаться и иллюзорные информационные потребности.

Рефлективный характер информационных потребностей отчетливо виден на следующем примере. Большая часть городских жителей, отнюдь не связанных с работой на открытом воздухе, испытывает потребность в регулярной информации о погоде. Фактически эта информация используется чаще всего при решении вопроса, что надеть на себя при выходе на улицу и брать ли, например, зонтик. Потребность в соответствующей информации, являясь фактом сознания, не вытекает с необходимостью из ее использования в деятельности. Тем не менее эта рефлексия возникает в силу объективных законов информационной среды, наподобие того как условия товарного рынка порождают товарный фетишизм как экономическую рефлективную иллюзию. Вероятно, пользователей не устроила бы замена информации о погоде на информацию о «рекомендуемой одежде». Это означает, что в рефлексии закреплено осознание необходимости самому принимать решение о том, что следует надеть при данном прогнозе погоды. Пользователю бывает необходим некоторый люфт между доступным через инфосреду знанием и знанием, обеспечивающим выполняемую деятельность. В этом можно увидеть проявление общего принципа, который уместно назвать принципом «американского кекса» (некая американская фирма, выпускающая порошок для выпечки домашнего кекса, обнаружила, что бóльшим спросом пользуются те полуфабрикаты, которые требуют от хозяйки добавления некоторых ингредиентов по ее выбору). Принцип «американского кекса» действует не для всех пользователей и не во всех случаях жизни. В управленческих и производственных задачах часто бывает необходима информация, позволяющая немедленно получить знание о том, какое именно решение следует

принять. Но для пользователей-ученых этот принцип большей частью оказывается справедливым.

Осознание необходимости или желательности получения определенной информации возникает в рамках складывающейся культурной традиции. Эта традиция в науке опирается на опыт исследовательской деятельности, но дело не обстоит столь прямолинейно, чтобы занятия данной деятельностью непосредственно порождали сознание «информационной потребности». Ответ на вопрос о том, почему ученые регулярно следят за нужными публикациями в своей области, следует искать в культурных традициях данной научной области.

В научной среде выработана традиция следить за литературой. В эту традицию ученый включается со студенческих лет. Конечно, в этой традиции заключен опыт того, что в научном исследовании часто помогает не прямая подсказка, а знание о некоторых образцах исследований. Ученый почувствовал бы себя «информационно обделенным», если бы вместо регулярного освещения всего происходящего в его научной области он получал бы от инфосреды только ответы на поставленные фактические вопросы. В науке выбор направления исследований, сами постановки задач в значительной мере возникают в ходе анализа научной литературы. Необходимость соразмерять свою деятельность с деятельностью коллег и предшественников тоже составляет важную культурную традицию науки, четко отличающую профессионалов от дилетантов.

Нормативность поведения ученого в информационной среде означает наличие выработанных установок деятельности по получению информации. В рамках существующих нормативов вырабатываются конкретные информационные потребности, являющиеся результатом рефлексии над исследовательской деятельностью. Кроме того, переживаемые трудности общения с инфосредой и происходящие в этой среде заметные для пользователя изменения (сегодня это прежде всего плоды компьютеризации) стимулируют рефлексию над нормативами информационной деятельности, которая может привести к модификации нормативной системы и выработке новых установок. В поведении ученого, связанном с получением необходимого знания через информационную среду, выделяются два слоя рефлексии — протекающей в рамках сформировавшихся установок (профессиональная рефлексия) и меняющей эти установки. В последнем случае мы имеем дело с методологической рефлексией над информационной деятельностью пользователя информации. Изучение

обоих видов рефлексии с необходимостью входит в проблематику психологии поведения пользователя в информационной среде.

Профессиональная рефлексия возникает при необходимости сформулировать проблемы, возникающие при ощущении нехватки знаний для осуществления исследовательской деятельности ученого, в виде информационной потребности. Начальный этап ее состоит в проблематизации самой деятельности, осознании возникающих препятствий как нехватки определенных знаний. Следует подчеркнуть, что уже это осознание в принципе может приводить к неоднозначным результатам.

Э. С. Бернштейн [5, с. 1] создал концепцию, согласно которой необходимость выполнения определенной производственной или конструкторской деятельности задает «пробельное знание», которое обеспечивает реализацию этой деятельности. Однако пробельное знание зависит от уровня развития науки и техники, а также от способности профессионалов осознать влияние этого уровня на данную деятельность. В научных задачах часто оказывается достижением выяснение того, что некоторая задача может быть решена при отсутствии, казалось бы, необходимого знания. Так, основная идея термодинамического подхода как раз и состоит в том, что задачу о поведении ансамбля молекул можно решать, не имея точных сведений о каждой из них; метод размерностей позволяет в ряде случаев избежать детальных расчетов, но сразу получить порядок искомой величины и т. д. Итак, рефлексия, приводящая к осознанию необходимости обеспечивающего знания, не детерминирована исходной деятельностью, но сама является активной мыслительной деятельностью субъекта, приводящей к вопросу «что я хочу узнать?», а затем и к различным вариантам ответов.

Следующий этап осознания связан с вопросом «где (или у кого) возможно это узнать?», осознается и спектр вариантов ответа. Дальнейшая рефлексия приводит к вопросу «кто знает, где это возможно выяснить?». Если необходимое знание можно получить у определенного лица, то информационная потребность не возникает — знание можно, оказывается, получить непосредственно у владеющих им, минуя этап извлечения его из информации. В противном случае возникает потребность обращения к определенному фрагменту информации. Для локализации этого фрагмента можно пойти путем обращения к информации об информации. Это означает возникновение (и одновременно рефлексивное осознание) потребности метаинформации. Метаинформация обнаружи-

вается с помощью каталога или автоматизированной системы. Если нужный источник информации или знания можно локализовать путем консультации с экспертом, то вместо метаинформации непосредственно используется знание об информации [3, с. 3]. Таким образом, формирование информационной потребности есть лишь один из возможных исходов профессиональной рефлексии. Эта рефлексия может касаться того, в какой мере структура и содержание информации строились с учетом интересов пользователя. Так возникает рефлексия о рефлексии создателей среды о самом пользователе. В рефлексии пользователя может быть учтено, что создатели информационной среды и те, кто ее поддерживает, тоже обладают рефлексией о рефлексии пользователя и тем самым заготовили для него некоторые возможности рефлексивного уточнения информационных потребностей. Это стимулирует пользователя к более глубокому контакту с информационной средой. При анализе многократных рефлексий указанного вида следует учитывать, что установка на общение с инфосредой и углубление рефлексии укрепляется при условии комфортности этого процесса и разрушается, когда пользователь обнаруживает устойчивый дискомфорт.

Методологическая рефлексия ученого над своей информационной деятельностью связана с критикой нормативов получения информации, ведущей к их смене или существенной модификации. Эту рефлексию следует отличать от мыслительной деятельности по созданию новых информационных средств и методов. Субъектом последней являются разработчики информационной среды и обслуживающие ее специалисты. Для них методологическая рефлексия ученого оказывается полезным исходным материалом для собственных решений и потому заслуживает серьезного изучения. Методологическая рефлексия связана с осознанием дискомфорта в отношениях с инфосредой, причин этого дискомфорта и способов преодоления.

Так, резкий рост литературы по ряду проблемных областей сделал невозможным ведение личных библиографических картотек. Оказалось, что специальные выпуски реферативных изданий позволяют отказаться от личных картотек. Осознание этого факта и переход от личных картотек к библиографическому поиску в реферативных журналах — типичный пример методологической рефлексии, приведшей к сознательной замене традиционного норматива новым. Сегодня часто возникает проблема оплаты дорогостоящих информационных услуг. В этом случае дискомфорт связан

с их дороговизной, а рефлексия позволяет найти приемы, как обойтись без использования несоразмерно дорогостоящих услуг. Традиционно информационные услуги (прежде всего библиотечные) были либо бесплатными, либо дешевыми. Компьютеризация инфосреды привела к удорожанию услуг при увеличении их разнообразия. Это заставляет пользователя сознательно выбирать нужные ему услуги, отказываясь от тех традиций и установок, которые оказываются не по средствам, и продумывая соотношение тех информационных потребностей, которые он может себе позволить, с теми обеспечивающими знаниями, которые он полагает необходимыми для своей практической деятельности. Прагматический регулятор стоимости услуг заставляет задуматься о ценности знания и возможности получения из информации знания, представляющего реальную ценность.

Традиционная установка научных работников на то, что поиск тематической информации является некоторым предварительным, рутинным этапом обеспечения научной деятельности, постепенно сменяется установкой, требующей относиться к поиску информации как к исследовательскому предприятию по добыванию в информационной среде средств воссоздания знаний, представляющих реальную ценность для выполняемой научной деятельности. Осуществление этого предприятия требует не только информации или знаний об информационной среде и необходимых знаниях, но и ценностного отношения к знанию. Поведению пользователя в информационной среде оказываются свойственны все сложности человеческого поведения в условиях, требующих творческого отношения к деятельности. Изучение такого поведения должно основываться на общих принципах изучения систем с рефлексией. М. А. Розов [6, с. 114] отметил, что для изучения таких систем надо: 1) установить объективные характеристики поведения; 2) установить, как поведение системы отражается в ее рефлексии; 3) установить, как эта рефлексия влияет на поведение системы.

В приложении к системе «ученый — информационная среда» эта программа включает как чисто науковедческие, так и психологические моменты. Первый из трех вопросов состоит в том, чтобы изучить, на какие знания реально опирается ученый в своей исследовательской деятельности. В эти знания, безусловно, входят постановка задачи, знание «конъюнктуры», знание о методах, о задачах, предшественниках и т. д. Необходимо подробно описать все эти виды знания и исследовать, какая часть этого знания извлекается из информации и каким способом это происходит. При этом су-

щественно исключить все то, что не является объективно наблюдаемым фактом, а оказывается результатом отражения этого факта в сознании ученого. Мы не должны верить на слово ученому, если он утверждает, что взял постановку задачи из данной статьи или использовал метод из данного источника. Необходимо проверить наличие и доступность для ученого иных источников и фактическое сходство его действий с тем, что описано в литературе.

Наиболее трудной проблемой является изучение влияния рефлексии на действительное поведение пользователя (ученого), а также лиц, обслуживающих и проектирующих инфосреду. Здесь можно использовать анализ происходящих изменений поведения и их мотивировок, исследовать психологическими методами смену установок (в частности, методами Рер Тест), а также использовать эксперименты с искусственно создаваемой инфосредой. Обзор психологических исследований, проводимых с пользователями инфосреды, можно найти в [7]. Очень важными сегодня являются изучение мотивации, влияния комфорта и дискомфорта на поведение пользователя, а также роли сознательной оценки пользователем условий работы с инфосредой по степени комфортности, выявление и изучение возникающих здесь различных психологических барьеров, поиск путей их преодоления. Наконец, важной задачей является выяснение механизмов влияния рефлексии информационных работников на изменение услуг, предоставляемых инфосредой.

Большинство прогнозов, выполненных к настоящему времени, сходится на том, что к началу следующего столетия в технически развитых странах основная масса информации будет храниться в безбумажном виде — в памяти ЭВМ. Сегодня становится все более очевидным, что успех применения и развития информационной техники определяется не только возможностями этой техники, но прежде всего способностью человека взаимодействовать с ней. Это требует изучения рефлексивной структуры взаимодействия пользователя с инфосредой и механизмов выработки нормативов этого взаимодействия и соответствующих установок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шрейдер Ю. А. Философские проблемы информатики // Теория и практика НТИ.— М., 1983.— С. 13—21.
2. Шрейдер Ю. А. Информация и метаинформация // Науч.-техн. информация. Сер. 2.— 1974.— № 4.— С. 3—10.

3. Шапиро Э. Л. Об одном возможном подходе к проблеме информационных потребностей и запросов // Науч.-техн. информация. Сер. 2. — 1985. — № 10. — С. 1—5.
4. Kneitel A. M. Current myths about information // J. Syst. Manage. — 1975. — V. 26, N 5. — P. 36—41.
5. Берштейн Э. С. О месте метода пробельного анализа в логическом строе познания // Науч.-техн. информация. Сер. 2. — 1985. — № 6. — С. 1—14.
6. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. — Новосибирск, 1977.
7. Fine S. Research and psychology of information use // Library trends. — 1984. — V. 32. — P. 441—460.

В. И. СУПРУН

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОГНОЗИРОВАНИИ

Проблема рефлексии в социальном прогнозировании имеет свою специфику, обусловленную объектом и предметом прогностических исследований. Имеются различные, иногда противоположные точки зрения на сущность социального прогноза и, следовательно, на роль рефлексии в прогнозировании.

Во-первых, необходимо отметить весьма широко распространенную точку зрения о невозможности познать будущее, так как нельзя исследовать то, чего еще нет. При этом агностики в отношении будущего далеко не всегда являются таковыми в отношении настоящего, однако исторический процесс они рассматривают как дискретный и не поддающийся изучению. Агностики полагают, что все футурологические исследования следует рассматривать как попытку конструирования будущего на основе определенных ценностных установок, а рефлексия трактуется как реагирование на «хаотические» состояния в настоящем. Она находит свое выражение в фантазиях о будущем, которые, как правило, рассматриваются комментатором как сфера социальной прогностики. Весьма показательна точка зрения известного французского социолога Р. Арона, высказанная еще на заре футурологии, но определившая позицию западных теоретиков по этому вопросу: «Я не знаю, каким будет будущее человечества, но я знаю, что все мы не знаем. Те же, кто провозглашает, что они знают, намеренно фальсифицируют истину. Мы имеем право надеяться, что будущее будет соответствовать человеческим устремлениям, но не имеем права представлять наши надежды как определенность и тем более ожидать с уве-

ренностью, что законы истории или деятельность какой-либо партии (или класса) осуществят эти надежды» [1, с. 158].

Агностики от футурологии отказывают социальному прогнозированию в научном статусе и сводят его или к размышлениям о прошлом, или к художественно-литературным «видениям» будущего. К этой точке зрения весьма близок еще один подход — иррационалистическая версия неофрейдистов, например де Ружемона, о том, что исследование будущего есть изучение футурологического «пациента» и социальных мечтаний: «...исследование мечтаний (снов) или религиозных „аббераций“ нашего времени, таких как ориентализм, йога, христианский социализм, секуляризм, хиппи и другие родственные течения, бесспорно, даст нам больше ключей к пониманию нашего будущего, чем расшифровка любой из тех проблем, которыми занимаются наши ученые» [2, с. 64].

Методологической установкой к рассмотрению будущего как снов и мечтаний является фрейдистский и юнговский тезис о сущностной роли воспоминаний, которые принимают форму снов и мечтаний как в индивидуальном, так и в общественном сознании. Содержание этих подсознательных воспоминаний, несмотря на их кажущееся многообразие, носит характер констант, а рефлексия и саморефлексия становятся важнейшими методами реконструирования «снов» и «мечтаний». Рефлексия в такой интерпретации выступает не в философско-прогностическом качестве, а как, с одной стороны, способ создания будущего как воспоминания о глубоком прошлом и, с другой — в качестве предмета для психологического исследования.

Третий подход характеризуется стремлением представить прогнозирование как искусство. При этом, во-первых, выделяется момент эмоционального соотношения прогнозирующего субъекта с социальными ожиданиями, так сказать футурологический катарсис, а во-вторых, подчеркивается необходимость сотворения будущего не как логически сконструированной модели, а методом создания образа, который выступает как идеал для общества и «социальных актеров». Естественно, возникает проблема сходства и различия науки и искусства, выделения их сущностных характеристик, чтобы с большей или меньшей долей достоверности можно было отнести прогнозирование к науке или искусству либо найти некий синтезированный вариант.

Четвертый подход разделяется большинством специалистов, занимающихся социальным прогнозированием, и суть его состоит в том, что социальное прогнозирование относится к сфере науки, или являясь частью (параметром, аспектом)

социальной науки, или представляя собой самостоятельную социальную науку, имеющую свой предмет, систему понятий и процедур исследований [3—5]. Естественно, что и в рамках этого подхода по-разному трактуются цели и задачи социального прогнозирования, роль рефлексии, что во многом определяется идеологической ориентацией прогнозиста, его принадлежностью или к марксистскому социальному прогнозированию, или к буржуазной футурологии.

Различие подходов к оценке роли социального прогнозирования и функций рефлексии связано с насущной необходимостью предвидения появления и обострения целого ряда политических, экономических, экологических, социальных проблем, которые во второй половине XX века начинают приобретать характер кризисов. Эти актуальные проблемы, несмотря на их разнородность, имеют ряд общих своеобразных черт: во-первых, необычность, «оригинальность», отсутствие аналога, поэтому ретроспективный анализ относительно бесполезен; во-вторых, сложность, комплексность явлений; в-третьих, их быстрая изменчивость; в-четвертых, возросшая неравномерность развития социальных событий в разных социовременных точках. Резко сокращается время для принятия оптимального решения и упреждения нежелательного развития тех или иных тенденций. Большую сложность представляет анализ не только феноменов, которые носят объективный характер, но и саморефлексии прогнозиста, анализ его попытки выявить механизм выделения именно «этих» проблем, значения ценностных установок и доли поведенческого фактора, всегда воздействующего и на сами проблемы, и на их решения.

Примечательно, что ряд буржуазных футурологов при построении социального прогноза рассматривают «человеческий фактор» как некую константу (фрейдисты и неофрейдисты, религиозные и этические футурологи, некоторые политологи). Однако более распространен другой подход, когда человека если и включают в прогноз, то только как производное от воспитания или от социальной организации, как некую совокупность социальных ролей.

Непосредственно связан с вопросом о человеческом факторе и роли рефлексии в социальном прогнозе вопрос о сущности социальной проблемы как таковой, методологии и методике ее вычленения и решения. Состояние объекта, которое мы метафорически можем назвать «связкой», «пучком», «клубком», существует как бы независимо от субъекта. Тем не менее характер проблемы явление принимает, во-первых, когда возникает «стрессовое» состояние в самом объекте, а во-вто-

рых, когда оно воспринимается как нечто не поддающееся управлению и контролю. В этом случае рефлексия выступает как переживание дискомфорта разной степени интенсивности: от тревоги до паники. Однако на этой фазе проблема, будучи несформулированной, остается переживанием, не поддающимся контролю из-за отсутствия «понимания» ее социальным агентом, невозможности определения альтернатив развития процесса и выбора средств для овладения проблемной ситуацией.

Проблема, как нечто «запутанное», но все-таки имеющее границы, определяется на ступени рационального рефлексирования и сначала «понимается» как таковая. При этом следует отметить, что «понимание», с нашей точки зрения, есть процесс необходимый и для естественно-научного, и для прогностического познания, и для художественного творчества. «Понимание» выступает как осознание наличия некоей проблемной ситуации, «схватывание» ее и отнесение к определенной парадигме. Большую роль здесь играет интуитивное «проникновение» в объективную ситуацию. Важно отметить, что проблема не может являться чем-то абсолютно новым, так как в этом случае она просто «выпадает» из когнитивного процесса и вызывает у реципиента только эмоциональное переживание в виде хаоса, ступора или паники либо остается просто на уровне «информационного шума». «Понимание» проблемы в социальном прогнозировании означает не только рефлексия к известным парадигмам, но и «схватывание» ее как целого, имеющего границы и некие связи с «известным». На этой ступени рефлексии важно интуитивное обращение к «известному», и чем более «предельное» глубинное состояние рефлектируется, тем лучше «схватывается» проблема в отсутствие очевидного или возможного аналога. При этом, однако, хотелось бы отметить различный характер «понимания» в зависимости от того, осуществляется ли рефлектирование в научную или ценностную парадигму.

В социальном прогнозировании «схватывается» в значительной степени не «настоящее» состояние явления, а тенденции развития социальной ситуации, т. е. проблемы как бы в перспективе, альтернативные пути развития этих проблем, а также возникновение неких новых проблемных ситуаций. В этом случае «понимание» носит эвристический характер предвосхищения и предвидения альтернативности развития будущих проблем.

Важным фактором при определении тенденций развития «настоящих» проблем и предвидении появления новых является идентификация симптомов отклонения от нормального

функционирования. Эти симптомы носят характер «символических», так как возникают в пределах нормального функционирования системы как «флюктуации в границах», однако прогнозист или аналитик обязан уловить эти колебания и понять их как символы или знаки модификации старых проблем либо возникновения абсолютно новых.

Поэтому прогнозист должен ясно представлять границы парадигмы настоящего, улавливать дисфункцию настоящего в «беспорядочной» флюктуации элементов внутри системы и на основе этого «понять» ситуационные «хаосы», из которых рождается проблема. Это область, где саморефлексия познающего играет огромную роль, где необходимо умение рефлексировать не только к своим знаниям, но и к воображению.

И вот здесь, по-видимому, прогнозирование в чем-то сближается с искусством.

Это дало возможность некоторым западным футурологам делать акцент прежде всего на интуиции. О. Хелмер высказывает точку зрения, что сама суть планирования для будущего такова, что зависит от интуитивных суждений. «Вместо „непоколебимых“ наблюдаемых фактов мы должны прибегнуть к внутренним суждениям; вместо „достоверно“ обоснованных эмпирических законов мы должны основывать наши ожидания на интуитивно воспринимаемых повторяемости» [6].

По-видимому, можно согласиться с О. Хелмером, что выработка прогноза зависит и от интуитивного восприятия событий и рефлексии к «внутренним суждениям». Однако следует отметить, что абсолютизация интуиции, даже на первичном этапе «столкновения» с новой, неизвестной проблемой, не позволяет «понять» явление, так как требуется и рациональное очерчивание границ проблемы. Поэтому рефлексия «по О. Хелмеру» носит скорее психологический, частично когнитивный, но не философский характер.

Следующей (после «понимания») стадией прогностической процедуры является «интерпретация» проблемы, рационалистическое объяснение ее в рамках имеющейся парадигмы; рефлексия, если это необходимо, к фундаментальным положениям данной картины мира. Однако интерпретация, которая не находит аналога в прошлом для подготовки и расчета возможного решения, может «интерпретировать» события только на основе ценностных ориентаций. Возникает рефлексия к ценностным основаниям мировоззрения.

Большую роль в интерпретации проблемы, очерченной «пониманием», в основе которого лежит внеконцептуальная

рефлексия, играет идеал, который находится как бы вне стационарных концепций и носит в некотором роде абсолютный характер.

В этом случае идеал выступает как предельный ориентир для социального субъекта в интерпретации настоящих и будущих проблем. Например, глобальные проблемы, стоящие перед человечеством, можно интерпретировать сквозь призму такого «идеального» ориентира, как принцип «сохранение и развитие человеческого рода является абсолютной ценностью».

Затруднения, которые возникают при интерпретации проблем, появляются, как уже было указано выше, из-за стремительности изменений в обществе, из-за сокращения времени для размышления и анализа ситуации, новизны феномена, отсутствия аналога и, следовательно, из-за трудности нахождения места для проблемы в стационарной концептуальной схеме. Особенные сложности, как ни странно, возникают при «понимании» и «интерпретации» проблем, порожденных научно-техническим развитием, т. е. там, где естествоиспытатели XX века, используя такие новейшие методы исследования, как моделирование, динамический системный анализ, «регрессивная тропа» и т. д., считали себя способными объяснить все или почти все. При сайентистском подходе человеческий фактор как бы элиминировался, а рефлексия приобретала характер обращения к стационарным концепциям или определения некоторых базисных ориентиров, которые рассматривались в качестве трендов (например, открытия в «конкретной» научной сфере, население, энергетические запасы и т. д.). В лучшем случае будущая проблема описывалась с точки зрения «выживания и развития» системы, куда эта проблема включалась. Научно-технические, экологические и экономические переменные часто «понимались» и «интерпретировались» вне человеческого фактора. Поэтому, по-видимому, можно сказать, что «понимание» проблем, их предвосхищение возникло вне естественно-научных парадигм, в рефлексии к ценностным состояниям. Показательна в этом отношении популярность научной фантастики, где часто предлагаются образы будущего вне стационарных парадигм.

В западной фантастике это привело к попытке «высочить» не только из естественно-научной парадигмы, но и из имеющихся ценностных ориентаций и перейти к различным иррациональным мировидениям и «мистическим» решениям социальных проблем.

Взросшее значение рефлексии к ценностным состояниям и суждениям заставляет интенсифицировать исследование поведенческих параметров, когнитивных и интуитивных процессов, человеческого фактора во взаимодействии с теми явлениями, которые поддаются фиксации, измерению, вычислению и т. д.

Исследователи, работающие в области естественных и экономических наук, все чаще обращаются к гуманитарным нормам (в этом отношении показательна деятельность Римского клуба). С другой стороны, гуманитарии все чаще пытаются синтезировать естественно-научное и гуманитарное «понимание». Поведенческий план для прогнозируемой системы вырабатывается и проверяется на рефлексии к «внутренней» модели, где «несчетные», нормативные параметры играют важную роль. Однако методология и механизм принятия решений в социальном прогнозировании выходят за рамки данной статьи.

Итак, можно сделать вывод, что роль рефлексии в выработке социальных прогнозов чрезвычайно велика. Под рефлексией в социальном прогнозировании следует понимать реагирование познающего субъекта на стрессовую «хаотическую» ситуацию, не поддающуюся стереотипной интерпретации, и его размышление над предельными состояниями парадигмы или парадигм и проецирование выявленных проблем в будущее через модель или сценарий. Рефлексия в пределах естественно-научного подхода не может существовать без аксиологической рефлексии в сфере социального прогнозирования, поэтому прогностическая рефлексия представляет собой в конечном итоге размышление о сути будущего и конструировании будущего через осмысление предельных оснований человеческой культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aron R. The Industrial Society.— N. Y., 1967.
2. De Rougemont D. A Divided or a Federate Europe // Europe 2000. The Future is To-Morrow.— The Hague, 1972.— V. 1.
3. Бестужев-Лада И. В. Социальное прогнозирование: Особенности и проблемы.— М., 1975.
4. Методологические проблемы социального прогнозирования.— Л., 1975.
5. Эделинг Г. Прогнозирование и социализм.— М., 1970.
6. Helmer O. Problems in Futures Research. Delphi and Causal Cross-Impact Analysis // Futures.— 1977.— V. 9, N 1.— P. 18.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ МЕДИЦИНСКОГО ЗНАНИЯ

Медицина представляет собой специфический способ духовно-практического освоения действительности (жизнедеятельности человека). Практическая функция медицинского знания является очевидным фактом. Это фиксируется даже на уровне обыденного сознания: «...люди ждут от медицины не того, чтобы их все более полно исследовали, а того, чтобы их все более эффективно лечили и, главное, вовремя предупреждали заболевания» [1, с. 75]. Но является ли в условиях НТР столь же очевидной традиционная интерпретация медицинской науки в виде представления о ней как о прикладной дисциплине?

Прежде всего необходимо отметить, что практическая функция науки как социального института есть ее атрибутивная характеристика, хотя она может быть неодинаково выражена как на различных этапах ее развития, так и в различных научных дисциплинах и даже в отдельных научных исследованиях (одни могут быть непосредственно связаны с разработкой методов практической деятельности, другие — опосредованно).

Познавательное и предметно-практическое отношение человека к действительности представляет собой диалектическое единство, при этом первый тип отношения не тождествен науке, а второй — практике. Познавательное и предметно-практическое отношение все в большей степени становится внутренне противоречивым единством как научной, так и практической деятельности. При этом предметно-практическое отношение человека к действительности в рамках науки проявляется, в частности, в разработке ею научно обоснованных методов практической деятельности.

В рамках философской рефлексии возрастание значения практической функции научного знания приводит к выработке соответствующих методологических средств анализа данного феномена. Исследование «внешней» функции научного знания приобретает все большую актуальность, причем для характеристики ее используются различные термины: «регулятивный», «прикладной», «технологический», «инженерный» и т. п. В последнее время технологическое, инженерное знание начинает выделяться не только в технических, но и в естественных и даже общественных науках (так, широкое распространение начинают получать такие понятия, как

«социальная инженерия», «социальная технология»). Несмотря на терминологическое различие, речь фактически идет об одном — о поиске «связующего звена» между научной и практической деятельностью, о разработке принципов «перевода», трансляции научных знаний в программы практической деятельности. В этом смысле и в медицине как науке может быть выделен слой технологического знания, «переводящего» познанные закономерности нормальной и патологической жизнедеятельности человека в закономерности врачебной (диагностической, лечебной, профилактической и пр.) деятельности.

Поиск методологических средств анализа практической функции научного знания фиксируется на уровне философской рефлексии в постановке вопроса о наличии двух типов методологии: методологии научного познания и методологии практики [2], не совпадающих по содержанию и стоящим перед ними задачам, но связанных между собой генетически и функционально. Методология научного познания раскрывает основные принципы, закономерности получения и развития научного знания, а методология практики ставит своей задачей анализ закономерностей перестройки научного знания с целью его практического использования (эта сфера исследований в настоящее время только начинает разрабатываться, в связи с чем особую актуальность приобретает проблема рефлексивного выделения ее в качестве относительно самостоятельной области методологии).

Рассмотрим в свете изложенного вопрос о выделении исходного основания для построения предмета медицины как науки. В философско-методологической литературе констатируется, что «в вопросе о предмете медицины на сегодняшний день нет не только единства мнений, но даже и ведущей точки зрения. Совсем недавно представлялось самоочевидным, что медицина относится к биологическим наукам и своей теоретической основой имеет общую патологию» [1, с. 58], теперь же «даже с позиций традиционного биологического подхода к определению предмета медицины становится очевидной ограниченность сведения всей медицины к теории патологии» [Там же]. О последнем свидетельствует уже само наличие в медицине трех отраслей знания: медико-биологической, медико-технической и медико-социальной.

Все многообразие подходов к построению предмета медицины с точки зрения задачи нашего исследования можно подразделить на две группы, условно обозначив их как «теоретико-познавательный» и «деятельностный» подходы. Если в первом случае исследователи пытаются построить

предмет медицины как науки исходя из специфики медицинского знания, то во втором — исходя из специфики практической медицинской деятельности, которая рассматривается в качестве фактора, детерминирующего специфику медицинского знания [1, 3]. Принципиальную новизну деятельностного подхода к определению предмета медицины как науки В. Г. Ерохин формулирует следующим образом: теоретическая медицина должна строиться не как теория определенного класса объектов, а как теория специфического рода предметной деятельности [3]. При этом необходимо отметить, что теоретико-познавательный подход к определению предмета медицины как науки имеет достаточно развитую философско-методологическую традицию, деятельностный же подход сформировался в явном виде только в начале 80-х годов в результате осознания бесперспективности прямого перенесения в медицину идеалов организации и развития научного знания, сложившихся в «большой» науке.

Деятельностный подход к теоретизации медицинского знания представляется нам достаточно эвристичным, в связи с чем большое значение приобретает рефлексивная разработка методологических средств его реализации. Исходя из единства познавательного и предметно-практического отношения человека к действительности логично поставить вопрос об их «представленности» в самой структуре медицинского знания, а следовательно, и в структуре предмета медицины как науки. С этой точки зрения предмет медицины как науки может быть представлен в виде системы, состоящей из двух подсистем: познавательной и технологической. Познавательная подсистема предмета медицины как науки связана с изучением закономерностей нормальной и патологической жизнедеятельности человека, а технологическая — с разработкой на этой основе принципов диагностики, лечения и профилактики заболеваний (эти принципы, в свою очередь, транслируются в систему практической деятельности в качестве ее методологической основы).

Таким образом, медицина может быть представлена в качестве практической науки, сочетающей в себе как фундаментальные, так и прикладные научно-исследовательские программы. При этом единство фундаментального и прикладного проявляется как на уровне научно-медицинского знания в целом, так и на уровне отдельных дисциплин. Так, в такой клинической дисциплине, как нейрохирургия, начинает формироваться собственный слой фундаментального знания, рождающийся в связи с изучением закономерностей нейрохирургической патологии.

Поскольку медицина выступает в качестве научно-практического комплекса, правомерно поставить вопрос о тождестве и различии познавательных (в том числе рефлексивных) процессов в медицинской науке, с одной стороны, и медицинской практике — с другой. В связи с этим представляется целесообразным ввести представление о таких двух уровнях медицинского познания (и необходимости соответствующих им уровней рефлексии), как теоретический (в широком смысле слова) и практический. Тождество этих уровней определяется их принадлежностью к единой системе «наука — практика» в медицине, а различие — местом и ролью их в этой системе: если первый уровень связан с познанием закономерностей развития болезни и способов ее диагностики, лечения и профилактики в их абстрактной, «классической», «надличностной» форме, то второй, наоборот, ориентирован именно на «данный случай», на конкретного больного. В этом смысле медицинское познание и обслуживающая его рефлексия призваны обеспечить выполнение главной «максимы» современной медицины: «лечить не болезнь, а больного».

Традиционно выделяемые в литературе эмпирический и теоретический (в узком смысле слова) уровни научного познания могут быть рассмотрены при этом в качестве подуровней первого из выделенных выше уровней.

Как осознается в самой медицине необходимость разделения указанных двух уровней рефлексии, обеспечивающих эффективность осуществления медицинского познания? Проанализируем рассуждение неврологов Е. В. Шмидта и Ф. В. Бассина о причинах недостаточности «идеи болезни», понимаемой «надындивидуально» [4]. Авторы констатируют, что классические представления о болезнях разрабатывались в условиях выявления прежде всего типического, массового; всякое же индивидуальное (и в этом смысле «случайное») элиминировалось; создавался обобщенный образ болезни, призванный стать теоретической опорой усилий, предпринимаемых в широком масштабе. Однако «подобные универсальные факторы — отмечают авторы, — непригодны для объяснения именно того, что обуславливает в картине конкретной болезни конкретного больного ее индивидуальное своеобразие: неповторимость ее течения, ее синдромов, реакций на терапевтическое воздействие, отношение к болезни личности больного и тем более — в силу особой сложности этих феноменов — неповторимость ее скрытой субклинической подготовки и инициальных клинических проявлений. Пытаться объяснить эти индивидуальные черты на основе того, что является характерным для ее обобщенного образа, значит

ставить задачу, исходно неразрешимую...» [4, с. 194—195].

Таким образом, указанные авторы фиксируют необходимость рефлексивного различения двух противоположных способов исследования в медицине (создание обобщенного образа болезни и создание конкретного образа болезни у конкретного больного). Естественно, что различие задач, стоящих перед исследователем, обуславливает и различие их рефлексивного обеспечения: если в первом случае все индивидуальное элиминируется, то во втором, наоборот, становится предметом исследования. Четкая фиксация уровня рефлексии, необходимого в том или ином исследовании, выступает, следовательно, важнейшей предпосылкой познавательного процесса.

Рефлексивная реализация принципа конкретности в познавательной и практической деятельности предполагает выявление и анализ трудностей, встающих при практическом осуществлении главной «максимы» медицины в условиях углубляющейся технизации и специализации медицинской деятельности. В целях анализа этих трудностей используем материал, представленный в клинической рефлексии. В этом отношении интерес представляет работа эстонского терапевта Н. В. Эльштейна [5], в которой автор стремится вскрыть некоторые недостатки, ошибки в диагностической и лечебной деятельности с целью преодоления «стихийности» (а тем самым и нерефлексивности) клинического мышления. В книге особо отмечается высказывание известного патолога И. В. Давыдовского о том, что изучение ошибок собственной практики — это прежде всего изучение ошибок своего мышления. Заслуживает особого внимания постановка Н. В. Эльштейном вопроса о судьбе клинического мышления в условиях НТР: сопровождаются ли успехи инструментально-аппаратурной диагностики прогрессом клинического мышления или, наоборот, регрессом? Автор, анализируя этот вопрос, отмечает, что на фоне «аппаратурного фетишизма» [5, с. 125] наблюдается известная девальвация «классических» методов исследования больных, сбора анамнеза и пр. «Кто-то заметил, — пишет он, — что человеческий гений создал „Одиссею“, „Божественную комедию“, „Дон-Кихота“ и другие великие творения, о которых все человечество говорит и мало кто читает. Так и с классическими методами диагностики: о них знают, признают их неопределимое значение, но тратить время на них не хотят» [5, с. 140].

Автор рассматривает и вопрос об идеале объективности научного знания, так высоко ценимом в наше время. Отмечается, что неправильная его интерпретация клиницистами порождает у них подсознательную веру в то, «что разговор с

больным, его ощущения и их динамика могут дать меньше, чем более „объективные“ методы диагностики — лабораторно-инструментальные. Анамнез явился наибольшей жертвой последних и к нему, вероятно, прежде всего относятся слова И. В. Давыдовского: „Клиника заплатила за эти методы значительной атрофией чисто клинического искусства распознавания”» [6, с. 137]. В связи с этим Н. В. Эльштейн выводит «закономерность»: чем ниже квалификация врача, тем меньше он говорит с больным, тем чаще прибегает к назначению анализов, рентгенологических исследований, ЭКГ и пр.

Особую тревогу клинической рефлексии вызывает имеющаяся в настоящее время тенденция отождествления лечения с фармакотерапией, при которой лечение начинается и заканчивается медикаментами. Несмотря на критику данной тенденции, последняя начинает приобретать среди определенной части медиков прочность предрассудка. Оценивая влияние данного феномена на психологию пациентов, Н. В. Эльштейн замечает, что тем самым сама медицина питает и самолечение, и аллергизацию больных, и их уверенность в том, что главное — лекарства, а образ жизни — второстепенное приложение к ним.

Таким образом, клинической рефлексией фиксируется противоречивость самого прогресса медицины, возможность возникновения негативных моментов в диагностической и лечебной деятельности врача в условиях отсутствия рефлексивного анализа достижений современной медицины в контексте прошлого опыта клинической деятельности. В условиях возросших возможностей медикаментозного, хирургического и прочих методов лечения повышается роль субъективного фактора клинической деятельности, «категорическим императивом» последней становится возрастание рефлексивности клинического мышления.

В этих условиях актуализируется проблема проектирования и внедрения в клиническую деятельность «технологического» способа мышления, расчленяющего, структурирующего диагностический и лечебный процессы с целью оптимального управления ими. Закономерен вопрос: возможно ли в принципе технологизировать медицинскую деятельность, не будет ли это достигаться путем элиминации ее специфики. Ответ на этот вопрос вытекает из анализа смыслового контекста понятия «технология». Традиционно данное понятие употреблялось для характеристики организации производственного процесса, в последнее же время широкое распространение получает идея его универсальной применимости

[6, с. 177], в связи с чем говорят о технологии науки, образования, управления и пр. Н. Стефанов отмечает, что возможность технологизировать любой социальный процесс заложена в самой структуре человеческой деятельности, в которой выделяются цель, средство, результат и т. д.: «...социальная технология — это предварительно определенный ряд операций, направленных на достижение некоторой цели или задачи. Какими бы сложными ни были социальные процессы, каждый из них поддается такой технологизации. Реальная проблема не в том, возможно ли в принципе технологизировать социальные процессы, а в том, как это сделать» [6, с. 183].

Рассмотрим под этим углом зрения некоторые проблемы медицинской деятельности. Большую роль в обеспечении ее рефлексивного осуществления должна сыграть диалогичность клинического мышления, стремление построить различные диагностические и лечебные концепции для данной конкретной ситуации. Любой развивающийся процесс, в том числе и процесс патологической жизнедеятельности человека, содержит возможность множества альтернативных вариантов дальнейшего развития, и это должно учитываться при разработке технологии медицинской деятельности. Метод вариантного решения задач может оказать при этом большую помощь, так как предполагает изучение нескольких вариантов решения диагностической или лечебной задачи и выбор наиболее оптимального. Это предполагает умение врача находить ведущее звено в развивающемся патологическом процессе и на этой основе строить стратегию и тактику лечебного воздействия. Активный поиск врачом различных диагностических и лечебных концепций для данной конкретной ситуации позволит преодолеть имеющуюся в медицине практику постановки некоторыми врачами так называемых «дежурных» диагнозов, с одной стороны, и «модных» диагнозов — с другой [5].

Разработка различных стратегий диагностической и лечебной деятельности предполагает учет и «субъективной составляющей» заболевания. Это требует, в свою очередь, разработки стратегии и тактики психотерапевтического воздействия на больного. Установление психологического контакта врача с больным должно рассматриваться как одно из необходимых условий оптимизации технологии медицинской деятельности.

Выделение же на уровне философско-методологического анализа различных типов медицинского знания и фиксация необходимости адекватной им рефлексии могут выступать предпосылками оптимизации медицинского познания, ориен-

тации его не только на отображение изучаемой действительности, но и на сознательный контроль за самим процессом познания, его целью, средствами и результатами. При этом полнее могут быть реализованы такие функции рефлексии [7], как критическая, направленная на организацию уже полученного материала, оценку его значимости, пределов применимости, места в системе знания, и эвристическая — направленная на организацию процесса познания, его условий, форм, уровней, последовательности осуществления, необходимых параметров.

[ЛИТЕРАТУРА

1. Щепин О. П., Царегородцев Г. И., Ерохин В. Г. Медицина и общество.— М., 1983.
2. Фофанов В. П. Социальная деятельность как система.— Новосибирск, 1981.
3. Ерохин В. Г. Деятельностный подход к теоретизации медицины//Вопр. философии.— 1984.— № 1.
4. Шмидт Е. В., Бассин Ф. В. Проблема «предболезни» (о скрытых начальных фазах заболеваний мозга)//Методологические проблемы науки о мозге.— М., 1983.— С. 192—203.
5. Эльштейн Н. В. Общемедицинские проблемы терапевтической практики.— Таллин, 1983.
6. Стефанов Н. Общественные науки и социальная технология.— М., 1976.
7. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности.— М., 1978.

У. РЕФЛЕКСИЯ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ

Г. А. АНТИПОВ, О. А. ДОНСКИХ

ПРОБЛЕМА ПЕРИОДИЗАЦИИ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОГО ПРОЦЕССА С ПОЗИЦИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РЕФЛЕКСИИ

Для всякой отрасли исторических исследований выявление этапов и ступеней развития описываемой ею области действительности составляет одну из основных проблем. Историко-философские исследования — не исключение. Нетрудно увидеть, однако, что процесс эволюции философского знания очень сложен и многосторонен. С одной стороны, существует определенная связь, «перекачка» одних и тех же проблем из эпохи в эпоху, с другой — появляются принципиально новые проблемы, формулировки, аргументация и т. п. Идеальная «разнонаправленность» сосуществующих в одном и том же пространственно-временном срезе философских систем такова, что порой создается впечатление об их несоизмеримости. Отнюдь не случайно поэтому в истории философии складывается целая традиция, настаивающая на принципиальном плюрализме философских учений, на своего рода «анархии философских систем» [1, с. 209]. Философия, кроме того, интегрирована в разнородные социальные, идеологические и тому подобные процессы, что само по себе делает проблематичными попытки говорить о единой линии эволюции собственно философских знаний и ее этапах.

Показательно в этой связи, что первые работы, посвященные историко-философской проблематике, представляли собой слабо упорядоченные перечисления и описания идейного содержания отдельных философских учений и школ. Таковы, например, тексты доксографов — древнегреческих авторов, которые, не создавая своих систем, излагали взгляды предшествующих философов. Об одном из наиболее известных доксографов Диогене Лаэртском А. Ф. Лосев пишет: «...начало греческой философии, как и ее разделение на отдельные школы, представляется Диогену Лаэртию настолько туманным, что мы можем воспользоваться из него

разве только отдельными мелкими сообщениями; но никакого цельного представления обо всем этом по Диогену Лаэртию никак получить невозможно» [2, с. 23].

В дальнейшем историография философских идей начинает воспроизводить парадигму описательной, «нарративной» истории. Это означает, прежде всего, что анализируемый материал просто упорядочивается в пространственно-временном отношении. История философии оказывается простым хронологическим изложением того, что традиционно относят к компетенции философии. Основной принцип членения и организации материала, в котором представлены описываемые системы, — место их возникновения. В целом философия может подразделяться, скажем, на восточную и западную (европейскую); восточная — на индийскую, китайскую и т. д. Европейская в таком случае хронологически будет подразделяться на философию древнего мира, средневековую, новую. В свою очередь, философия древнего мира в рамках подобного подхода включит: а) ионийскую философию и философию Западной Греции; б) эллинистическую философию; г) философию римской эпохи. А, скажем, философия XIX века подразделится на французскую, английскую и немецкую (см. [3]).

Очевидно, такой порядок является чисто внешним по отношению к излагаемому материалу и никак не вскрывает хотя бы какие-то существенные черты самого историко-философского процесса. С логико-гносеологической точки зрения осуществляемая здесь познавательная деятельность представляет собой классический, описанный Риккертом случай «отнесения к ценности». Сошлемся на расселовскую «Историю западной философии». Рассел выделяет учения некоторых философов, которые представляются ему наиболее важными (Сократ, Платон, Аристотель и т. д.). Соответственно история философии рассматривается как ряд знаменитых философских систем и промежутков между ними, во время которых происходят определенные изменения в проблематике (связанные с духовной, политической или экономической ситуацией). В основе периодизации историко-философского процесса оказываются учения, признаваемые в качестве образцов философского знания. Так, например, философия Нового времени у Рассела разбивается на два этапа: «От Возрождения до Юма» и «От Руссо до наших дней».

Спрашивается, почему на первый план выдвигаются именно эти философские учения, а не другие? Почему, допустим, в новой философии предпочтение отдается Юму и Руссо, а не Лейбницу и Канту? Очевидно, выбор определяется по пре-

имуществу не существенными характеристиками самого историко-философского процесса, а тем идеалом философского знания, который проповедует его историк. Иными словами, направления отбора эмпирического материала, репрезентирующего эволюцию философского знания, определяются целиком и полностью ценностными установками. Отсюда и проистекает, что в историографии подобного типа каждое более или менее крупное философское направление, поскольку именно им инициируется ее составление, выделяет в качестве образцовых и этапных учения, в наибольшей степени выражающие тенденции, присущие самому данному учению. Поэтому «экзистенциализм изображает историю философии преимущественно как историю экзистенциализма и его оппонентов. Для неотомистов главными персонажами истории являются Аристотель и Фома Аквинский. Все остальные философы характеризуются как отклоняющиеся от правильного пути. Неопозитивисты считают существенным в истории философии главным образом развитие эмпиризма» [4, с. 232—233].

Разумеется, указанную ситуацию нельзя оценивать однозначно отрицательно. Нарративная история философской мысли в этом отношении ничем не отличается, например, от политической описательной истории и т. д. Являясь аспектами ценностного освоения действительности, данные формы знания включены в весьма значимые процессы социальной жизни, в частности процессы преемственности культуры. В то же время эти виды историографии не могут, конечно, претендовать на соответствие идеалам научной рациональности. Научная история эволюции философских идей должна вскрывать и описывать механизмы и закономерности, которым она подчиняется. Соответственно и этапы историко-философского процесса окажутся существенными проявлениями действия этих механизмов.

Важно при этом зафиксировать факторы и формы; специфичные именно для историко-философского процесса, а не вообще для познавательной деятельности или, тем более, для любых феноменов, где присутствует аспект развития. Едва ли поэтому представляют особую ценность, в частности, рассуждения, отождествляющие механизмы историко-философского процесса с «дифференциацией», «дивергенцией», «поляризацией» и т. п. философских учений [1, с. 216—228]. Все это, конечно, имеет место. Но ничуть не меньше указанные моменты приложимы для характеристики религиозной жизни, науки и даже развития биологических систем. Проблема как раз и заключается в том, чтобы выде-

лить основания, определяющие те или иные способы и пути «дифференциации», «дивергенции» и т. п. именно философских учений.

Но искомое решение не может заключаться в простой констатации социальной обусловленности философского знания. Точнее говоря, сколь бы детально включенность философии в общественный, практический контекст ни прослеживалась, для целого ряда познавательных ситуаций и задач этого недостаточно. Сошлемся на принятый в марксистской традиции способ периодизации историко-философского процесса в зависимости от особенностей социально-экономического развития. Соответственно выделяются такие этапы, как философия рабовладельческого общества, философия феодального общества, буржуазная и марксистская философия. В известных границах, на уровне глобальных характеристик социального прогресса рассматриваемое членение является, конечно, необходимым. В тех же случаях, когда речь не идет об «общей» теории и истории социальной эволюции, когда нас интересуют по преимуществу аспекты развития собственно философских идей, прямое замыкание истории философии на историю развития способов производства удовлетворить не может. Иначе в одну рубрику, например «буржуазная философия», попадут Беркли и Юм, Ламетри, Рассел, Сартр, Поппер и другие философы, принадлежащие к очень разным философским школам и направлениям. Не следует забывать о недвусмысленно подчеркнутой Ф. Энгельсом в известных письмах об историческом материализме относительной самостоятельности общественного сознания. Другими словами, философия, равно как и все другие подсистемы культуры, обладает собственной логикой развития, не сводимой к логике экономического и политического процессов.

Итак, научную историографию философского процесса не могут устроить ни предельно абстрактные модели развития, приложимые наряду с философией к религии, науке, литературе и т. д., ни глобально-социологические, редуцирующие философию к определенной составляющей общественно-экономической формации, ни тем более чисто феноменологические схемы, где выделяются такие периоды, как древнегреческая философия, патристика, схоластика и т. д. Спрашивается, однако, какой должна быть адекватная схема, как ее выработать? С нашей точки зрения, для решения этой задачи необходимо обратиться к двум вопросам: к специфике философии как формы общественного сознания и к особенностям включения философии в контекст социальной практики.

Мы будем исходить из того, что качеством, обуславливающим специфичность философии как формы теоретического освоения действительности, выступает ее рефлексивность. Рефлексия — обращение сознания на самое себя, мышление о мышлении. Философия же есть культивированная, приобретающая вид традиции форма рефлексии. «Философия, — писал Гегель, — имеет своим исходным пунктом опыт, непосредственное и рассуждающее сознание» [5, с. 96]. Рефлексия, таким образом, может интерпретироваться в качестве способа познания действительности, но лишь постольку, поскольку эта последняя дана в формах мышления. Пещера в седьмой книге платоновского «Государства» есть поэтому очень точный образ рефлексивной позиции со всеми ее трудностями и парадоксами. Рефлектируя, человек, действительно, «видит» не реальные предметы, а их «тени», т. е. смыслы.

Способность к рефлектированию возникает на достаточно высокой ступени социального развития. Этой способностью не обладал, например, первобытный человек. Отсюда, в частности, проистекает, что «бессмысленно для него и наше различие между реальностью и видимостью. Все, что способно воздействовать на ум, чувство и волю, тем самым утверждает свою несомненную реальность. Нет, например, никакой причины, почему сны должны считаться менее реальными, чем впечатления, полученные наяву» [6, с. 32]. Качественные изменения происходят здесь лишь с возникновением структур рефлексии, процесс формирования которых во многом тождественен генезису философского сознания. Показателем формирования рефлексивной позиции и одновременно одной из ее отличительных черт, действительно, выступает различие мыслимого и тех форм, в которых мыслимое мыслится, или, говоря словами Гумбольдта, «мыслящего и предмета мысли» [7, с. 301].

Другой существенной чертой философской рефлексии является ее обращенность к структурам, составляющим базис духовной деятельности, ее «предельные основания». Сошлемся на следующее рассуждение Э. Г. Юдина. «Философская рефлексия, — писал он, — есть самосознание духовной деятельности вообще, а не какого-то ее определенно-го вида; это, если угодно, методология всякого познания — как научного, так и любого иного. Ее своеобразие определяется своеобразием философского предмета, т. е. поиском „предельных оснований“... Характерными примерами специфически философской рефлексии могут служить постановка и разработка Платоном проблемы относительно са-

мостоятельной и устойчивой жизни понятий, картезианское радикальное сомнение, кантовская проблема априорных условий познания. На ином, диалектико-материалистическом уровне философии в качестве примера рефлексии может быть приведена вся совокупность Марксовых тезисов о Фейербахе. Таким образом, философская рефлексия — это поиск логических и иных (нравственных, ценностных, эмоциональных и пр.) оснований и форм духовной жизни, культуры в целом» [8, с. 172—173]. Сказанное можно уточнить, пожалуй, лишь в том отношении, что не только поиск предельных оснований, но и всякое движение в их плоскости, соотнесение с ними некоторой области духовного мира также являются собой образцы рефлексивной деятельности.

Еще одним аспектом, требующим учета в рамках решения проблемы периодизации историко-философского процесса, как уже отмечалось выше, является включенность философской рефлексии в социально-практический контекст. Хотя определяющим началом в развитии философии выступает материальное производство, существующие здесь связи и отношения чрезвычайно опосредованы. Ограничиваться на данном уровне анализа простой констатацией того, что философия, подобно другим формам человеческой духовности, отражает общественное бытие, явно недостаточно. Категория «отражение», являясь существенно важным компонентом оснований научного гуманитарного исследования, не может сама по себе заменить представления о механизмах социальной детерминации философских идей. Основными опосредующими моментами в развитии философских идей выступают культура, духовное производство. Их развитие преломляет потребности материального производства, формируя свои собственные запросы, достаточно специфичные и самостоятельные. Философская рефлексия, не обслуживая непосредственно практику, как это обстоит с наукой (и прежде всего естествознанием), ориентирована на потребности духовного производства. Данным потребностям она, в свою очередь, придает специфическую интегративную форму, детерминирующее воздействие которой проявляется в выборе и формулировках проблем, наборах категорий, фигурирующих в философских рассуждениях, особенностях постановки основного вопроса философии и т. д. Таким образом, можно говорить об особом рода порождающих структурах, программах или идеях, задающих во многих отношениях характер эволюции философского знания целых эпох.

Обратимся с этой точки зрения прежде всего к генезису философской рефлексии. Нужно сказать, что философия

выступает и как продукт, и как фактор сложного процесса преобразований, затронувшего все стороны жизни в эпоху перехода от первобытного общества к обществу классовому. Из всех многочисленных проявлений данного процесса непосредственное отношение к генезису философии имеет выделение из общего контекста практической деятельности духовного производства. Наряду с производством вещей появляется целенаправленное производство идей, деятельность по организации и переработке социального опыта. Стихийно возникшие в первобытную эпоху способы накопления и переработки социального опыта, его передачи от поколения к поколению оказываются в новых условиях несостоятельными.

Но реализация задач духовного производства, переход от стихийных процессов накопления опыта, свойственных первобытной формации, к целенаправленному продуцированию идей с необходимостью требовали осознания тех форм, посредством которых мыслящая голова «осваивает себе мир» (К. Маркс). Философия и возникает как традиция такого осознания. Правда, у древних философов она есть еще в полном смысле «любовь к мудрости», охватывает все виды духовной деятельности. Философия как рефлексия, как осознание структур, опосредующих «теоретическое» отношение человека к миру, еще не отделена, например, от решения познавательных задач. Но уже Аристотель различает «первую философию» и «вторую философию». Физика, т. е. рассуждение о природе, с его точки зрения, есть «вторая философия», тогда как «первая философия» — учение о первых началах и высших причинах.

Нужно сказать, что генезис специфически философских задач в тех или иных сферах духовного производства имеет место постоянно. Такие ситуации поэтому могут служить моделью при анализе механизмов возникновения философии вообще. Для иллюстрации сошлемся на следующее рассуждение Ф. Энгельса, высказанное им в связи с развитием научного познания. «Эмпирическое естествознание, — писал он, — накопило такую необъятную массу положительного материала, что в каждой отдельной области исследования стала прямо-таки неустранимой необходимостью упорядочить этот материал систематически и сообразно его внутренней связи. Точно так же становится неустранимой задача приведения в правильную связь между собой отдельных областей знания. Но, занявшись этим, естествознание вступает в теоретическую область, а здесь эмпирические методы оказываются бессильными, здесь может оказать помощь только

теоретическое мышление. Но теоретическое мышление является прирожденным свойством только в виде способности. Эта способность должна быть развита, усовершенствована, а для этого не существует до сих пор никакого иного средства, кроме изучения всей предшествующей философии» [9, с. 366]. Очевидно, задачи, подобные тем, о которых говорит Ф. Энгельс, имея в виду развитие науки, возникают и применительно к социальному опыту в целом, который периодически требует организации и систематизации. Скажем, возникновение педагогической деятельности при переходе к классовому обществу, несомненно, явилось фактором, действовавшим в указанном направлении.

Можно поставить вопрос так: «Почему именно в Элладе генезис философского знания приобрел наиболее отчетливый вид?» По-видимому, дело заключается в стечении целого ряда обстоятельств. Укажем на некоторые из них, с нашей точки зрения — наиболее существенные.

В древнегреческой культуре исключительно важную роль играли процессы синтеза. Находясь на «перекрестке» информационных потоков тогдашнего мира, греки нуждались в осмыслении принципов обработки и организации полученных ими фрагментов познавательного опыта, тем более что этот опыт возник и существовал в очень разных социокультурных контекстах (Вавилония, Древний Египет, Финикия и т. д.).

Сюда же следует отнести потребности педагогической деятельности, возникновение которой также составляет существенную черту эволюции греческой культуры. Но здесь опять-таки налицо необходимость в рефлексии форм, опосредующих процессы организации и упорядочивания познавательного опыта. Не случайно большинство древнегреческих философов были либо профессиональными учителями, либо выполняли эту роль время от времени. Отнюдь не случайным в данном отношении выглядит и факт, что в центре внимания первых философов находятся категории «единого» и «многого», или, говоря современным языком, целого и части, элемента и множества. Именно эти понятия составляют ту категориальную структуру, на базе которой осуществляются процессы культурного синтеза. Нельзя сбрасывать со счетов и процессы эволюции религиозных комплексов в Древней Греции. Потребность в сведении многочисленных, восходящих к разным племенным культам божеств в единый пантеон также стимулировала интерес к категориям типа «единого» и «многого» и их взаимосвязи.

Важную роль сыграло и наличие в Элладе нескольких

центров генезиса философской мысли. Здесь с самого начала налицо конкуренция нескольких философских доктрин. Экономическое и политическое соперничество древнегреческих городов-государств, классовая борьба в условиях режима рабовладельческой демократии находили выражение в соперничестве философских школ и аргументаций. Очевидно, конкуренция этого рода должна была сильнейшим образом стимулировать рефлексивную и метарефлексивную работу, а значит, и в целом развитие философии, так как сопоставление разных позиций, доктрин в определенных случаях с необходимостью переводит анализ в план основного вопроса философии, требует выявления их категориальных оснований и т. д. Не случайно одним из самых устойчивых моментов духовной жизни Эллады был скептицизм. Его можно обнаружить не только в сочинениях философов, но и в драматических произведениях, в рассуждениях на религиозные темы. Именно скептическая традиция, разрушая догматические схемы, с необходимостью толкала на осмысление предмета своего сомнения, рефлекссию над ним.

В других регионах, например в Индии, ничего подобного не наблюдалось. «В Европе мыслители сменяли один другого, часто развивая философию с радикально новой точки зрения, решительно критикуя и отвергая своих предшественников. Однако в Индии основа для ряда взаимоисключающих философских взглядов была заложена в древности и последующая философская деятельность являлась, по крайней мере по своим замыслам, лишь развитием этих первоначальных перспектив. Появлявшиеся один за другим философы, вообще говоря, не предлагали в корне новой философии. Наоборот, каждый из них поддерживал древнюю систему, стремился защитить и усовершенствовать ее, чаще усиливая аргументацию своих предшественников, чем стараясь найти их ошибки. Короче говоря, происходило одновременное развитие ряда альтернативных философий, или, лучше сказать, „типы оставались теми же самыми“» [10, с. 41].

Таким образом, ускоренное развитие древнегреческой философии в значительной мере было связано, помимо других моментов, с особенностями социокультурного и политического развития Эллады. Если теперь попытаться дать целостную (впрочем, конечно, достаточно абстрактную) характеристику начальной эпохи эволюции философской рефлексии, как она протекала в Древней Греции, то следует зафиксировать две ее важнейшие черты.

Во-первых, налицо формирование самой рефлексивной позиции. Она выделяется и «отчленяется» от иных социаль

ных позиций. Уже Пифагор, как сообщает Диоген Лаэртский, на вопрос, кто он такой, ответил: «„Философ“, что значит „любомудр“». Жизнь, говорил он, подобна игрищам: иные приходят на них состязаться, иные торговать, а самые счастливые — смотреть; так и в жизни иные, подобные рабам, рождаются жадными до славы и наживы, между тем как философы — до единой только истины» [2, с. 334]. В том же ключе следует понимать и известное парменидовское: «Одно и то же — мысль о предмете и предмет мысли». Очевидно, какое бы толкование это рассуждение ни получало, само различение мысли и мыслимого возможно лишь в плоскости рефлексии.

Вторая характерная черта ранних этапов развития философии заключается в том, что вырабатывается набор понятийных средств рефлексии и намечаются основные возможные ее направления. В частности, интенсивно вырабатывается язык, способный предоставлять адекватные формы для философской рефлексии. В данной связи следует учесть, например, что предшествующая эпоха первобытного общества практически не выработала понятий, свободных от антропо- и социоморфных ассоциаций. Язык первобытной формации (и на это указывали многие исследователи: Л. Леви-Брюль, Э. Сепир и др.) не дает, например, возможности построить цепочку слов от конкретных к абстрактным по принципу родовидовых отношений. «Древо Порфирия» является в этом смысле одним из самых поразительных результатов работы греческого мышления. С этой точки зрения период начиная с VI в. до н. э. и кончая IV в. до н. э., т. е. от ионийских натурфилософов и Пифагора и кончая Демокритом, Платоном и Аристотелем, — это период формирования средств рефлексии и самой рефлексивной позиции как чего-то фиксированного в рамках культуры. Здесь возникают такие понятия, как «логос» — разум и всеобщий закон (Гераклит); «нус» — разум, идеальное (Анаксагор); «гилэ» — почва, материя (ионийцы); в ионийской же традиции появляются такие термины, как «архе» — первоначало, принцип, «фюсис» — природа и т. д.

Формируя категориальные структуры, первые философские системы сами складываются «вокруг» определенных категорий. В центре пифагорейского учения стоит понятие числа, гераклитовского — огня и логоса, у элеатов — онтоса (бытия), у милетцев — архе и т. д. Эти категории осмысливаются с разных позиций и сторон, очищаются от конкретных ассоциаций, приобретают общность, невозможную для обыденной лексики. Хорошей иллюстрацией в данном

смысле может служить эволюция термина «архе». «Подобно Геосиду, — пишут авторы уже цитировавшейся выше книги «В преддверии философии», — ионийские философы обратили свое внимание на проблему происхождения, но для них она приобрела совершенно новый характер. Начало,

ἀρχή, которое они искали, понималось не в терминах мифа. Они не описывали божество-первопредка или прародителя. Они даже не искали «начала» в смысле изначального состояния, замещенного последующими во времени состояниями бытия. Ионийцы искали имманентную и непреходящую основу бытия. Αρχή означает «начало» не во временном смысле, но в смысле «первоначала», «онтологического принципа» или «первопричины». Эта перемена точки зрения поразительна. Она переносит проблемы, с которыми человек сталкивается в природе, из области веры и поэтической интуиции в интеллектуальную сферу. Появилась возможность критической оценки любой теории и, стало быть, возможность постепенного проникновения в природу вещей» [6, с. 212].

Следующий этап в развитии древнегреческой философии — это период, когда доминирующее положение начинает занимать рефлексия над накопленным античностью духовным опытом в целом. Сократ в платоновских диалогах с его вопросами типа «что есть прекрасное само по себе?» и критикой обыденных представлений на этот счет — в высшей степени характерная для этой эпохи в историко-философском процессе фигура. Конечно, отдельные проявления подобной установки имели место и ранее, однако они не были определяющими. С другой стороны, имеет место тесная взаимосвязь этой новой стадии развития философской мысли с предшествующей. Демокрит, Платон и Аристотель смогли построить свои системы благодаря тому, что их предшественники накопили достаточно понятийных средств, чтобы подвергнуть испытанию критической рефлексией всю совокупность духовного опыта, накопленного античностью.

Отнюдь не случайно появляется в этих условиях и трактовка философии в качестве «науки наук». С наибольшей полнотой подобное понимание философии находит выражение у Аристотеля. Философ, считает он, — это тот, кто изучает «всякую сущность вообще». Таким образом, философ в широком смысле слова — человек, который «...располагает... знанием о существующем как таковом», который «...в состоянии указать... наиболее достоверные начала для всего». Аристотель говорит: «Итак, ясно, что исследование сущего как такового и того, что ему как таковому присуще,

есть дело одной науки и что та же наука исследует не только сущность, но и то, что им присуще: и то, что было указано выше, и предшествующее, и последующее, род и вид, целое и часть и тому подобное» [11, с. 124—125]. Показательно и проводимое Аристотелем различие «первой» и «второй» философии, о чем мы говорили выше. Если «первая» философия (она изучает «наиболее достоверные и общие начала познания») является, таким образом, экспликацией средств рефлексивной деятельности как таковой, то «вторая» есть «приложение» этих средств к осознанию тех или иных сфер духовной деятельности.

Итак, основным содержанием античной философии примерно до начала эллинистической эпохи выступает критическая и систематизирующая рефлексия над совокупным опытом духовной деятельности. Именно слабая дифференцированность этого опыта, отсутствие жесткой специализации придают древнегреческой философии данного периода тот своеобразный колорит, который делает ее в полном смысле «любовью к мудрости». Вместе с тем философская рефлексия становится здесь фактором, упорядочивающим и расчленяющим совокупный духовный опыт эпохи.

Новый этап в развитии античной философской мысли, сменивший период расцвета в IV веке до н. э., характеризуется появлением школ, которые, сохраняя иногда то понимание философии, которое было выработано предшественниками, преимущественно обращаются к нравственной проблематике. Философия становится рефлексией над моральным опытом. Это традиции киников, стоиков, эпикурейцев, которые прочно связаны в европейской культуре с определенными типами поведения и нравственными установками. И если, скажем, стоики первоначально определяют философию как совокупность трех дисциплин, охватывающих основные сферы познания (природу, человеческий мир и собственно мышление), то впоследствии и в определениях, и по существу мораль выдвигается на первый план. «Философское учение, по их словам, — замечает Диоген Лаэртский, — разделяется на три части: физику, этику и логику... Философия... подобна живому существу, и логику можно сравнить с костями и жилами, этику — с мясистыми частями, физику — с душой. Подобна она и яйцу, скорлупа которого — логика, белок — этика, желток — физика...» [2, с. 281].

Но уже римские стоики утверждали, что философия — это в первую очередь учение о нравственности. Как говорит Марк Аврелий, философия заключается в том, «чтобы бе-

речь от глумления и ран живущего внутри гения, того, который сильнее наслаждения и боли, ничего не делает случайно, лживо и притворно, не нуждается в том, чтобы другой сделал что-нибудь или не сделал; который принимает, что случается или уделено, ибо оно идет в целом оттуда же, откуда он сам; который, наконец, ожидает смерти в кротости разумения, видя в ней не что иное, как распад перво-стихий, из которых составляется всякое живое существо» [12, с. 12]. Философская рефлексия должна научить человека правильному образу жизни. «Мы не можем изменить мировых отношений, — говорит Сенека. — Мы можем лишь одно: обрести высокое мужество, достойное добродетельного человека, и с его помощью стойко переносить все, что приносит нам судьба, и отдаться воле законов природы» [13, с. 506].

Спрашивается, чем объяснить данный поворот в сфере философской мысли? Ответ достаточно очевиден. Будучи самосознанием культуры, философия отразила тот глубокий социально-политический кризис, который поразил античную цивилизацию. Этот кризис затронул все основные жизненные ориентиры и ценности тогдашнего общества. «Круг интересов образованной части греческого общества сужается, замыкается вопросами *частной* жизни и *частной* морали. Одновременно ослабевает и напряжение *теоретической* мысли, притупляется теоретический интерес, падает доверие к познавательной силе человеческого разума. Вместо универсальных задач мировоззрения, обнимающих *все* области знания, все запросы философии и науки, возникает стремление свести научные вопросы только к тому, что достаточно для обоснования правильного, т. е. способного обеспечить счастье, *личного* поведения. Никогда ранее не наблюдавшееся в такой резкой форме разочарование во всех видах и формах общественно-политической борьбы ведет к тому, что само «счастье» понимается уже не как сумма положительных благ, а как нечто чисто отрицательное, как «невозмутимость», как отсутствие всего того, что могло бы нарушить спокойствие индивида» [14, с. 403]. Преимущественная ориентация философской рефлексии на сферу морального опыта, таким образом, вполне закономерна. Та форма общественного сознания, которая испытывает наибольшее напряжение, претерпевает самые радикальные изменения, естественно, становится и центром тяготения рефлексивной деятельности.

Впрочем, философская традиция, сложившаяся в предшествующую эпоху, не прерывается совершенно. Представлена она прежде всего неоплатонизмом, который развива-

ет платоновское понимание философии как учения о сущем вообще, о знании в целом. Делая акцент на методах познания, основную задачу философии неоплатоники видят в чисто мыслительном упорядочивании знания. Вот как, например, определяет диалектику, которую он считает наиболее ценной частью философии, Плотин: «Диалектика есть способность давать в логосе [мысленное и словесное] определение каждой вещи, что́ она есть, и чем отличается от других вещей, и что́ у нее общее с ними, и, кроме того, где место каждой из них, и есть ли она сущность, и сколько имеется сущих и, с другой стороны, не-сущих, отличных от сущих. Она говорит о благе, и о не-благости, и о том, что относится к благу, и о противостоящем ему, и о том, что вечно, и, конечно, о том, что не таково; говорит обо всем она на основании знания, а не мнения. Отказавшись от блуждания в области чувственного, она утверждается в области умопостигаемого и там занимается тем, что отвергает ложь и питает душу в так называемой области истины» [13, с. 538].

Существенную перестройку, имея в виду ее главные интенции, переживает философская рефлексия в эпоху средневековья. На передний план культуры выдвигаются религиозные потребности. В силу этого доминирующей программой в развитии философии становится осознание религиозного опыта, обоснование веры. Философские обсуждения тяготеют к таким проблемам, как отношение бога и мира, бога и человека, спасение души, к проблемам однозначной трактовки основных понятий христианского вероучения. Филон Александрийский, Ориген, Августин, Псевдо-Дионисий, Григорий Нисский и другие приспособляют язык античных учений для выражения религиозных доктрин. Меняется само представление о предмете философии. Она начинает рассматриваться чисто инструментально, как орудие, полезное в религиозной практике. «Философией, — учил Аврелий Августин, — называется не самая мудрость, а любовь к мудрости; если ты к ней обратишься, то хотя и не будешь мудрым, пока живешь (ибо мудрость у бога, и человеку доступна быть не может), однако если достаточно утвердишь себя в любви к ней и очистишь себя, то дух твой после этой жизни, т. е. когда перестанешь быть человеком, несомненно, будет владеть ею» [15, с. 593].

Более того, подчас философия вообще отождествлялась с религией. Истинная философия есть истинная религия, и наоборот, говорил Иоанн Скот Эриугена. Лишь постепенно философия обретает относительную самостоятельность и начинает дистанцироваться от религии. Различение проводится

обычно по источнику получения знания — философия связывается с разумом, религия — с откровением. Фома Аквинский пишет, что теология «...может взять нечто от философских дисциплин, но не потому, что испытывает в этом необходимость, а лишь ради большей доходчивости преподаваемых ею положений... И само то обстоятельство, что она все-таки прибегает к ним, проистекает не от ее недостаточности или неполноты, а лишь от недостаточности нашей способности понимания: последнюю легче вести от тех предметов, которые открыты естественному разуму, источнику прочих наук, к тем предметам, которые превыше разума и о которых трактует наша наука» [15, с. 827]. Заметим, что такого рода утверждения, которые в конечном счете приводят к проблеме отношения веры и знания, свидетельствуют о том, что ведущая тенденция средневековой философии начинает себя исчерпывать. Как раз в учении Фомы Аквинского присущая средневековой философии идея и достигает высшей точки своего развития.

На смену рефлексии над религиозным опытом как господствующей линией философской эволюции приходит программа обоснования знания и науки как формы продуцирования знаний определенного типа. Уже в эпоху Возрождения в философских учениях Бруно, Телезио, Патрици ведущей тенденцией их построений становится натурфилософская проблематика. В дальнейшем в философии Нового времени осознаются и обосновываются основные категориальные структуры и позиции, присущие научному познанию. Соответствующим образом начинает трактоваться и предмет философии, отождествляемый с познавательной деятельностью и познавательным опытом. Ф. Бэкон содержание философского знания подразделяет следующим образом: «...исследование форм, которые (по смыслу и по их закону) вечны и неподвижны, составляет Метафизику, а исследование Действующего Начала и Материи и скрытого Схематизма (все это касается обычного хода природы, а не основных и вечных законов) составляет Физику. Им подчиняются две практики: Физике — Механика и Метафизике — Магия (в очищенном смысле слова), ради ее широких дорог и большей власти над природой» [16, с. 206]. Философия подчас вообще отождествляется с наукой (Гоббс), а позиция эмпиризма, вырабатываемая в контексте так понятой рефлексии, приобретает во многих случаях универсальное значение.

Но и рационализм, несмотря на его конфронтацию с эмпиризмом, вполне укладывается в общее направление развития философской мысли Нового времени как рефлексии по преимуществу над научным познанием. Скажем, у Декарта рас-

сма­три­вае­мые им вро­жде­нные идеи (ис­клю­чая идею бога) яв­ля­ют­ся, по су­ти дела, аксио­ма­ми ма­те­ма­ти­ки и ка­те­го­ри­аль­ны­ми ос­но­ва­ни­я­ми ес­те­ствоз­на­ния. Точ­но так же ин­тер­пре­та­ция пред­ме­та фи­ло­со­фии у Декар­та, со­глас­но об­щей тен­ден­ции, ак­цен­ти­ру­ет имен­но мо­мент зна­ния. «...Сло­во „фи­ло­со­фия“, — го­во­рит он, — об­оз­на­ча­ет за­ня­тие му­дростью и что под му­дростью по­ни­ма­ет­ся не толь­ко бла­го­разумие в делах, но так­же и со­вер­шен­ное зна­ние все­го того, что может поз­нать че­ло­век: это же зна­ние, ко­то­рое на­прав­ля­ет са­мую жизнь, слу­жит со­хра­не­нию здо­ровья, а так­же от­кры­ти­ям во всех нау­ках. А что­бы фи­ло­со­фия ста­ла та­кой, она не­об­хо­ди­мо дол­жна быть вы­ве­де­на из пер­вых при­чин, так, что­бы тот, кто ста­ра­ет­ся ов­ла­деть ею (что и зна­чит, соб­ствен­но, фи­ло­соф­ство­вать), на­чи­нал с ис­сле­до­ва­ния этих пер­вых при­чин, име­уе­мых на­ча­ла­ми» [15, с. 232—233].

Еще одно су­щес­твен­но зна­чи­мое об­сто­я­тель­ство, ха­рак­те­ри­зу­ю­щее рас­сма­три­вае­мую эпо­ху и тип свой­ствен­ного ей фи­ло­соф­ство­ва­ния, за­к­лю­ча­ет­ся в том, что тут впер­вые зна­ние осоз­на­ет­ся как цен­ность. Бо­лее того, и это осо­бен­но от­ли­ча­ет эпо­ху Про­све­ще­ния, зна­ние ста­но­вит­ся на вер­шину иерар­хии со­ци­аль­ных цен­но­стей. Для срав­не­ния за­ме­тим, что у Плато­на во гла­ве цар­ства идей сто­ит нрав­ствен­ное на­ча­ло, бла­го са­мо по се­бе, а у Фо­мы Ак­вин­ско­го исти­ны раз­ума (зна­ние) цен­ны лишь по­сто­ль­ку, по­сколь­ку они сов­па­да­ют с исти­на­ми от­кро­ве­ния. Ло­гичес­ким за­вер­ше­нием того спо­со­ба ре­ф­лек­ти­ро­ва­ния, ко­то­рый свой­ствен эпо­хе Но­во­го вре­ме­ни, явилась кан­тов­ская фи­ло­со­фия. По­ка­за­тель­но в этом от­но­ше­нии и раз­ли­чие, ко­то­рое име­ет­ся в по­став­ке про­б­ле­мы со­от­но­ше­ния ве­ры и зна­ния у Фо­мы Ак­вин­ско­го и у Кан­та. То, что для од­но­го — цен­тр, для дру­го­го — пе­ри­фе­рия, и на­об­о­рот.

Цен­тральной про­б­ле­мой и со­от­вет­ствен­но про­грам­мой раз­ви­тия фи­ло­соф­ской ре­ф­лек­сии в рам­ках сле­ду­ю­щей эпо­хи вы­сту­па­ют че­ло­век и ис­то­рия, точ­нее, об­ра­зы че­ло­ве­ка в куль­ту­ре и фор­мы пред­став­ле­ния ис­то­ри­че­ско­го вре­ме­ни. По­во­рот к дан­ной про­б­ле­ма­ти­ке на­чи­на­ет­ся с Юма и Кан­та. Юм пи­сал: «Не­со­м­нен­но, что все нау­ки в боль­шей или мень­шей сте­пе­ни име­ют от­но­ше­ние к че­ло­вечес­кой при­ро­де и что, сколь бы уда­лен­ны­ми от по­след­ней ни ка­за­лись не­ко­то­рые из них, они все же воз­вра­ща­ют­ся к ней тем или иным пу­тем». И да­лее: «И­так, един­ствен­ный спо­соб, с по­мо­щью ко­то­ро­го мы можем на­де­ять­ся дос­тичь ус­пе­ха в на­ших фи­ло­соф­ских ис­сле­до­ва­ни­ях, со­сто­ит в сле­ду­ю­щем: оста­вим тот тя­го­ст­ный, утомитель­ный ме­то­д, ко­то­ро­му мы до сих пор сле­до­ва­ли, и, вме­сто того, что­бы вре­мя от вре­ме­ни за­ни­мать

пограничные замки и деревни, будем прямо брать приступом столицу, или центр этих наук, — саму человеческую природу; став, наконец, господами последней, мы сможем надеяться на легкую победу и надо всем остальным» [17, с. 81—82]. По Канту же, философия «...есть наука об отношении человеческого знания к существенным целям человеческого разума» [18, с. 684].

Разумеется, идейные движения рассматриваемого периода развития философского знания далеко не однородны. Они совпадают только по превалирующим проблемам: человек и история (историческое время). Но и та, и другая проблемные области, поскольку к ним обращаются разные философы и разные философские школы, могут по принципам рассмотрения и результатам существенно различаться. В немецкой классической философии человек в первую очередь рассматривается как существо духовное, мыслящее. Высшей его способностью выступает разум. У Фейербаха человек — существо желающее, любящее. Философия жизни в качестве основного свойства человеческой природы берет волю. Неотомизм и экзистенциализм, рефлектируя над формами представления человека в культуре, основой человеческой личности считают определенные ценностные установки: стремление к богу или свободе.

Свое особое место в этом ряду занимает марксистская философия. Говоря в общем и целом, марксизм отличается последовательной ориентацией на экспликацию научных форм отображения человеческой сущности и истории. В марксизме впервые были построены основания научного исследования человека, понятого как деятельное общественное существо. Столь же важен привнесенный Марксом и Энгельсом в трактовку человека аспект историзма, проинтерпретированный также с позиций науки. Остановимся на этом вопросе более детально.

Вплоть до Нового времени историческое сознание интегрировано в религиозные структуры, что допускает, например, возможность «интервенции» божественных сил в исторический процесс и т. д. Секуляризация исторического времени — явление весьма позднее, она происходит не ранее XVII—XVIII вв. В целом формы исторического сознания, складывающиеся в Новое время, имеют следующие особенности.

Во-первых, если до эпохи Нового времени представления о направленности исторического процесса складываются стихийно, опосредуясь формами мифологического, религиозного сознания, то теперь образ истории складывается

в результате последовательной целенаправленной разработки. Структуры исторического времени выделяются из мифологического, религиозного контекста.

Во-вторых, разрабатываемые в Новое время концепции истории носят историсофский характер. Они являются продуктами философской рефлексии и возникают вне и независимо от решения эмпирических научных задач в сфере социально-исторического познания. Более того, между познавательными процессами этих двух типов существует даже определенный антагонизм.

В-третьих, разрабатываемые в эпоху Нового времени концепции истории формулируются с позиций, присущих философскому идеализму. Это означает, что источник, движущие силы и механизмы социальных изменений отыскиваются в проявлениях человеческой духовности, а не в существующих независимо от нее аспектах человеческого бытия.

В-четвертых, складывающиеся в Новое время социософские концепции развития не вырабатывают, как правило, адекватных категориальных расчленений и процедур, позволяющих ассимилировать в рамках единой теоретической модели, с одной стороны, аспекты направленности, неповторимости и т. д., присущие эмпирической исторической данности, а с другой стороны — повторяемости, возвращения к уже пройденным формам, стереотипности и т. д., свойственные реальной истории не в меньшей мере, чем первые. Иначе говоря, господствующим методом мышления выступает здесь метафизика. Лишь в гегелевской философии, в частности философии истории, диалектический стиль мышления, преодолевающий указанную ограниченность метафизики, становится доминирующим.

Чтобы выявить предпосылки, обусловившие переход к качественно новым формам исторического сознания, конституировавшимся в русле марксистской философии, нужно учесть несколько обстоятельств.

Революционные процессы в Европе и Америке, нашедшие свое выражение в целом ряде буржуазных революций, не привели к реализации тех социальных идеалов, которые были выдвинуты эпохой Нового времени. Вместе с тем капиталистический способ производства вызвал к жизни социальные слои, заинтересованные в радикальном изменении сложившегося социально-политического порядка. В сфере философской рефлексии данное обстоятельство привело прежде всего к возрастанию удельного веса проблематики, связанной с историческим временем. Если начиная со второй половины

XVIII века центральной философской проблемой становится человек и его бытие в мире (данная философская программа, как уже отмечалось, была сформулирована Юмом, Кантом, Гердером и др.), то XIX век делает акцент на исторических, меняющихся аспектах человеческого существования.

Однако пути реализации указанной исследовательской программы философии XIX века мыслились по-разному. Принципиально новый момент, привнесенный сюда марксизмом, заключался в последовательной и осознанной ориентации на формы научной интерпретации структур исторического сознания. При этом не менее важная черта марксизма заключалась еще и в том, что в нем была построена теория именно социального времени. В домарксовской философии если и возникала интенция научного понимания исторического времени, то она выливалась в сугубо натуралистические представления. Общество и его история мыслились как простое продолжение и часть природной истории.

К. Маркс впервые эксплицировал основания в полном смысле гуманитарной истории, т. е. научной теории социального развития, способной в тоже время зафиксировать в своих моделях присущие человеку, в отличие от явлений природы, аспекты сознания и свободы. Марксом же была сформулирована научная исследовательская программа теоретической истории человеческого общества, образцы реализации которой даны, например, в «Капитале». В целом можно сделать вывод, что марксизму присуща специфическая, последовательно научная концепция социально-исторического времени, концепция, позволившая перевести в сферу применения средств научного познания проблему направленности социального развития.

Заметим, что проблема человека выступает движущим импульсом и для современной западной философии. Показательны в этом смысле судьбы позитивизма. Являясь выражением программы обоснования научного знания (а нужно сказать, что все имевшие в истории философской мысли место программы, исчерпав себя в главном, полностью не исчезают, они лишь утрачивают свое доминирующее положение), позитивизм сменился постпозитивизмом, фактически подчинившим проблему знания проблеме человека. Ведь при всем различии относимых к постпозитивизму школ и направлений всем им свойственно в той или иной форме рассматривать научное знание как элемент и проявление мира человека, истории и культуры. Другое дело, что эти последние получают чаще всего чисто идеалистическую интерпретацию.

Было бы при этом ошибкой утверждать, что выделение тех

или иных периодов эволюции философской рефлексии маркируется просто изменением предмета отображения: мораль, религия, наука, человек, история... Дело заключается не в том, например, что стоики рассматривали по преимуществу моральные категории, а философы Нового времени — структуры научного познания, а в том, что весь мир, все явления, попадавшие в поле зрения философского анализа, рассматривались сквозь призму морали или науки. Ведь учение стоиков включало в себя и онтологию, и космологию, и логику и т. д., а не только этику. Однако бытие и космос высвечиваются в этой философии лишь через призму моральных ценностей, почему указанные категории постепенно утрачивают у стоиков самостоятельное значение. Точно так же, например, Шопенгауэр видит мир только через определенным образом трактуемое понимание личности, и мир здесь оказывается волей и представлением. И именно вовлечение под этим углом зрения в орбиту анализа всего бытия кардинально отличает Шопенгауэра от Гегеля или какого-либо другого философа, в рассуждениях которого также упоминаются воля и представление.

Таким образом, членение историко-философского процесса на отдельные этапы обусловлено не самими по себе предметами, над которыми осуществляется рефлексия. Речь должна, скорее, идти об определенных стилях, или типах философствования. При этом авторы отдают себе полный отчет в том, что проделанная в настоящей статье работа носит, так сказать, рекогносцировочный характер и требуются дальнейшие исследования по уточнению и детализации введенных схем, по их обоснованию. Мы будем, однако, считать свою задачу выполненной, если нам удалось показать продуктивность самой идеи типологического анализа историко-философского процесса исходя из учета действия механизмов социальной рефлексии, наиболее развитой и адекватной формой которой является философия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов А. С., Ойзерман Т. И. Основы теории историко-философского процесса. — М., 1983.
2. Лосев А. Ф. Диоген Лаэртский и его метод // Диоген Лаэртский о жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — М., 1979.
3. Общая история философии. — СПб., 1910—1912. — Т. 1—2.
4. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983.
5. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: В 3-х т. — М., 1975. — Т. 1.
6. Франкфорт Г., Франкфорт Г. А., Уилсон Дж., Якобсен Т. В преддверии философии. — М., 1984.

7. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию.— М., 1984.
8. Юдин Э. Г. Отношение философии и науки как методологическая проблема // Философия в современном мире. Философия и наука.— М., 1972.
9. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.—2-е изд.— Т. 20.
10. Чаттопадхья Д. История индийской философии.— М., 1966.
11. Аристотель. Сочинения: В 4-х т.— М., 1976.— Т. 1.
12. Марк Аврелий Антонин. Размышления.— Л., 1985.
13. Антология мировой философии.— Т. 1, ч. 1.— М., 1969.
14. Асмус В. Ф. Античная философия: Учеб. пособие.— М., 1976.
15. Антология мировой философии.— Т. 1, ч. 2.— М., 1970.
16. Бэкон Ф. Новый Органон.— Л., 1935.
17. Юм Д. Сочинения: В 2-х т.— М., 1966.— Т. 1.
18. Кант И. Сочинения: В 6-ти т.— М., 1964.— Т. 3.

О. А. ДОНСКИХ

РЕФЛЕКСИЯ НАД ЯЗЫКОМ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Мы будем употреблять слово «рефлексия» в значении «рефлексия по поводу», «рефлексия над». Рефлексия выступает здесь как осознание предмета в его определенности (в этом значении в немецкой философской традиции это слово употребляет Гегель). Сразу возникает вопрос: когда в истории духовной жизни произошло это осознание и как нам его зафиксировать? Наиболее очевидным ответом будет утверждение, что рефлексия появляется одновременно с речевым обозначением соответствующего объекта, т. е. словом (или словосочетанием). Данное утверждение безусловно справедливо в случае сознательного введения термина. Так, например, употребление термина «парадигма» Т. Куном можно считать фиксацией определенного уровня осознания механизма научной деятельности в некоторых его константах. То же можно сказать и об употреблении термина «логос» Гераклитом в значении закона, всеобщего принципа. Заметим, что и в том, и в другом случае использование данных слов является искусственным, т. е. они употребляются в значениях, далеко не совпадающих с теми, которые эти слова имели в естественном языке. Появление же некоторых слов в обыденном языке оказывается искусственным в редчайших случаях. Именно это существенно усложняет ситуацию. Появление слова, очевидно, лишь предпосылка для осуществления рефлексии, но не показатель того, что она уже является реальностью. Разные слова, к примеру, имеют разные референты, и носитель языка четко их отличает; но это еще не значит,

что носитель языка способен разграничить эти референты на понятийном уровне. Следовательно, появление слова — недостаточный критерий рефлексии в общем случае. Приходится ввести более сложный критерий, который, в свою очередь, заставляет сузить первоначальное определение рефлексии. Очевидно, говорить о рефлексии можно только в том случае, когда осознание предмета в его определенности становится необходимым элементом деятельности с этим предметом. Такое использование термина согласуется с его значением в исследованиях, посвященных так называемым «системам с рефлексией».

Итак, задачей настоящей статьи является изучение этапа возникновения рефлексии над языком в европейской традиции. Сделаем в связи с этим одно небольшое замечание. Известный советский филолог И. М. Тронский, а за ним И. А. Перельмутер считают, что «первое проявление рефлексии над языком в истории греческой мысли — этимологизирование» [1, с. 9; 2, с. 111]. Под этимологизированием понимается поиск природы обозначенного объекта путем анализа его наименования. Этимологии встречаются у Гомера, Гесиода, Ферекида, а также практически у всех древнегреческих философов, включая Демокрита, который также занимался этимологизированием, хотя считал, что связь имени и референта условна. С нашей точки зрения, о рефлексии по поводу языка здесь говорить еще нельзя, поскольку толкование названий преследовало целью познание природы объектов, а не элементов языка (на это указывает, кстати, и сам И. А. Перельмутер [2, с. 112]). Язык в таком случае является не объектом рефлексии, а средством ее осуществления. Кроме того, если наличие этимологий считать признаком рефлексии над языком, то нет оснований отказывать в этом и авторам Библии, а также других древневосточных памятников духовной культуры, хотя этимологии в этих сочинениях явно не демонстрируют преодоления мифологического сознания.

Исходя из указанного критерия, можно наметить по крайней мере два проявления рефлексии по поводу языка в истории древнегреческой мысли. Наиболее очевидным является ее проявление в развитии нормативной деятельности у старших софистов, в частности у Протагора и Продика. Второе связано с учением пифагорейцев об ономатете.

По свидетельству Аристотеля, Протагор, во-первых, выделил три рода в греческом языке — мужской, женский и вещный (а начало грамматики, без сомнения, предполагает наличие рефлексивного момента по поводу языка). Во-вторых,

Протагор обсуждал грамматические ошибки, допущенные, с его точки зрения, Гомером (он утверждал, что Гомер не в том роде употребляет слово «гнев» и т. п.). Именно это свидетельствует о начале нормативной деятельности в области языковых явлений, а осознание языка в качестве некоторого особого объекта становится необходимым условием осуществления этой деятельности. В-третьих, Протагор выделил четыре вида высказываний — вопрос, ответ, поручение (приказание) и просьбу. Это уже возникновение собственно грамматической терминологии. Продик исследовал синонимию и, очевидно, основное внимание уделял стилистическим проблемам, что, впрочем, естественно, если учесть характер занятий софистов. Заметим, что язык осознается ими далеко не в том значении, которое имеет этот феномен для нас. В качестве осознаваемых элементов выступают слова и предложения. Говорить о языке как некоторой внутренней организованной системе, разумеется, еще не приходится. Грамматические категории сами по себе еще не отражены.

Второе проявление рефлексии (по времени оно, впрочем, предшествовало первому) наблюдается у пифагорейцев и, скорее всего, восходит к самому Пифагору. Он ввел в греческую традицию слово «ономатет» («имядатель»), обозначавшее бога или человека, научившего людей языку (возможно, Пифагор заимствовал подобное представление у вавилонян). В рамках этой традиции язык осознается как набор имен, причем имена выступают в качестве самостоятельных сущностей и противостоят текучести вещей. Этот взгляд составил позже основу теории, утверждавшей природное происхождение слов. Мотив отприродного единства имени и референта пронизывает мифы и ритуальные действия. Более того, иное отношение к слову в рамках мифологического сознания немыслимо. Пифагорейцы же, сформулировав данный мотив как принцип, вышли за эти рамки и тем самым положили начало рефлексивному движению по поводу содержания мифологических представлений. (Заметим, кстати, что вся древнегреческая философия до Платона включительно во многом может быть понята только как рефлексия над мифологическим мышлением. В частности, в отношении Платона этот взгляд был выражен П. Флоренским в лекции «Общечеловеческие корни идеализма».)

Позиция пифагорейцев стала тем рефлексивным началом, которое двигало известный спор о природе имен, зафиксированный ярче всего в «Кратиле» Платона. Ведь именно то, что их позиция была сформулирована в явном виде, способство-

вало возникновению противоположной точки зрения. Подтверждением тому, что спор о природе имен вывел греческую мысль на новый рефлексивный уровень, служит наличие в «Кратиле» продуктивнейшей идеи о делении слов на первые и производные (первые — возникшие «по природе» и производные — развившиеся из них в процессе употребления языка). Эта идея становится основой, на которой расцветает этимологизирование стоиков, а оно, сохраняя элементы более раннего этимологизирования, уже безусловно несет в себе рефлексивный момент — изучаются именно слова, «искаженные» в процессе использования.

Наиболее важными результатами того, что древнегреческие мыслители осуществили рефлексии над языковыми явлениями, оказались следующие. Во-первых, это возникновение грамматики. Система грамматических терминов впервые появляется в работах Демокрита, который ввел обозначения для возрастающего ряда единиц — от буквы до предложения. Затем Платон вводит обозначения для имен и глаголов (правда, не по морфологическим, а по логическим признакам), а затем работы Аристотеля и особенно стоиков делают возможным появление в Александрии первой грамматики. Грамматика Дионисия Фракийского, возникшая в конце 2 века до н. э., стала определенным завершением рефлексивного процесса, начатого софистами и пифагорейцами. Следует при этом заметить, что сама грамматика еще не стала объектом рефлексии и рассматривается (по крайней мере, в определениях) сугубо как подчиненная практическим нуждам дисциплина: «Грамматика — это практическое знание (эмпирия) главным образом того, что говорится у поэтов и прозаиков» [2, с. 216]. Таким образом, можно утверждать, что в период от софистов до Дионисия Фракийского язык стал объектом рефлексии, а грамматика — еще нет. Только разработка схем универсальной грамматики в средние века и Новое время предполагает начало рефлексивного движения по отношению к самому способу рассмотрения языка.

Второй результат — это возникновение риторики как осмысления ораторского искусства. К начальным результатам этого процесса можно отнести протагоровскую классификацию высказываний, приведенную выше, и соображения Продика по поводу синонимии древнегреческого языка. Это направление получило свое наиболее совершенное выражение, очевидно, в работах римских авторов, в частности Плиния Старшего и Квинтиллиана — «О сомнительных формах языка» и «Обучение оратора» (I в. н. э.).

Итак, основываясь на предложенном критерии, можно утверждать, что рефлексия над языковыми явлениями возникла

кает в V веке до н. э. в древнегреческой культуре. Каковы же предпосылки, обусловившие начало рефлексивного движения? Их, как минимум, две — письменность и возникновение сознательно творческого отношения к литературному труду. Разумеется, эти предпосылки исторически тесно связаны между собой, но в то же время они способствовали развитию отличных друг от друга способов осознания языка, почему их необходимо рассмотреть отдельно.

Для того чтобы стать объектом рефлексии, определенное явление, кроме того, что оно вовлечено в практическую деятельность, должно получить еще и знаковое (специально языковое) воплощение. Только это делает возможным его понятийное представление. Рефлексия же по поводу языка занимает особое место в силу специфики своего объекта, так как язык, являясь знаковым образованием, не может подвергаться рефлексии до того, как он получит, наряду с устной, иную форму своего существования. Не случайно мифологическое сознание отождествляет язык либо с органом, его производящим, либо с предметным его содержанием. В первом случае язык оказывается в одном ряду со слухом, зрением и т. п. Насколько далеко простирается это отождествление, видно хотя бы из того, что египтяне «были уверены, что речь производится непосредственно языком и для того, чтобы научиться другому языку, следует просто изменить положение языка во рту, „перевернуть” его» [2, с. 8] (ср. также [3, с. 105] и [4, с. 195—196]). Во втором случае язык сливается с обозначаемым им миром предметов. Отсюда, собственно, и вырастает убеждение в физическом единстве имени и референта, доходящее до того, что вместо лекарства врач мог давать разведенный в воде пепел сожженного предмета, на котором предварительно писалось название этого лекарства.

Это отождествление стало возможным преодолеть лишь благодаря возникновению письменности. Причем мы имеем в виду именно письмо, т. е. систему знаков для обозначения языковых единиц — слов, морфем, звуков, а не предписьменные системы, содержанием которых были сами объекты. Не случайно поэтому, что грамматику создали древние греки, обладавшие наиболее совершенной системой фонематического письма, системой, которая в принципе ориентируется лишь на реализацию плана выражения. В то же время само появление письма еще не вело механически к размышлению над языком: толчком к рефлексивному движению (но еще не к рефлексии в заданном выше значении) становилась, как правило, следующая ситуация. Эволюция естественного языка

или переход к другому языку делали тексты раннего времени непонятными для основной массы читателей и слушателей. Появлялась необходимость комментирования, а она требовала пристального внимания к элементам языка. Начинается исследование глосс, составление словарей и др. Подобную ситуацию мы встречаем в Месопотамии, в Египте, в Древней Греции. Формулируя сущность данной ситуации, можно сказать, что одно и то же содержание (скажем, древний эпос) может иметь разные способы языкового выражения. При этом обычно отдается дань мифологическим представлениям о физическом единстве имен и референтов и более древний способ выражения признается единственно правильным, а другой — искаженным.

Хотя письмо безусловно необходимо для рефлексивного движения, само оно еще долгое время отождествляется со звуковой формой языка. Это хорошо видно на примере грамматических категорий, введенных Демокритом, — буква, слог, имя, речение, предложение [5]. Здесь буква, которая представляет собой элемент письма, выступает в качестве элемента языка, а отсутствие морфемы — минимальной единицы смысла — еще более убеждает в том, что данный ряд родился в результате рефлексии над письмом, отождествленным со звуковой оболочкой языка. Понятийное разделение письменной и устной форм языка становится возможным только в рамках рефлексии следующего уровня — по поводу грамматики.

Становление демократии в Греции обусловило широкое распространение грамотности в VII—VI веках до н. э. «Если в микенском обществе грамота была доступна лишь немногим посвященным, входившим в замкнутую группу писцов-профессионалов, то теперь она становится общим достоянием всех граждан полиса (каждый мог овладеть элементарными навыками письма и чтения в начальной школе)» [6, с. 78]. Это стало социальной предпосылкой рефлексивного движения. Наряду с развитием письменных систем должно было появиться еще одно условие рефлексии — свободное отношение к слову. Признаком этого стало появление людей, занимающихся литературным творчеством. Оно также относится к VII—VI векам до н. э. Для сравнения заметим, что в Шумере сочинительство как цель деятельности писца немислимо: «...имеется пять основных целей, ради которых делались записи: фиксация административных распоряжений, кодификация законов, оформление священных канонов, создание анналов и, наконец, научные цели» [7, с. 236]. Свободное отношение к слову способствует разрыву жесткой связи меж-

ду содержанием текстов и способом его фиксации, представление о которой характерно для более раннего времени. Язык все больше становится просто средством выражения. Этому способствуют также расширение сферы применения письма и ускорение и удешевление способов обучения ему.

И наконец, коснемся вопроса о том, в каком качестве предстал язык в результате осуществленной рефлексии. Он оказался случайным набором имен и высказываний. Методологически это означает следующее. Часто говорят, что древнегреческие мыслители, споря о природе слов, обсуждали вопрос о происхождении языка и выдвинули на этот счет несколько гипотез. В таком общем виде это глубоко неверно. Вопрос о происхождении языка даже не обсуждался. Дискутировался совершенно другой вопрос — о происхождении имен. Этимологизирование стойков — это, безусловно, результат дискуссии, но к вопросу о происхождении языка их занятия имеют весьма сомнительное отношение. Набор имен — это не язык. Вопроса о происхождении языка как такового в греческой культуре нельзя было поставить в принципе. Для этого необходим другой уровень рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тронский И. М. Проблемы языка в античной науке // Античные теории языка и стиля.— М.; Л., 1936.
2. История лингвистических учений: Древний мир.— Л., 1980.
3. Древнекитайская философия.— Т. 1.— М., 1972.
4. Мифы и предания папуасов маринд-аним.— М., 1981.
5. Кобив И. У. Система грамматических понятий и терминов древнегреческого учения о языке.— Киев, 1973.
6. История древнего мира: В 3-х т.— Т. 2. Расцвет древних обществ.— М., 1983.
7. Лео Опленхейм А. Древняя Месопотамия: Портрет погибшей цивилизации.— М., 1980.

Р., В. ПАПАНОВ

К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИАЛОГА

Для исследования сущности диалога как относительно самостоятельного духовного феномена необходимо обращение к истокам, в которых постепенно выкристаллизовывались его цели, назначение, содержание, непосредственная связь с проблемой возникновения общих и исходных понятий, отрефлектированных категорий конкретно-научного и философ-

ского знания. Начальный этап становления диалога в качестве универсального и всеобщего способа мышления особенно проявился в софистике и во всей духовной деятельности Сократа, блестяще описанной Платоном и Аристотелем. Конечно, потребность в беседах объяснялась прежде всего отсутствием печатного слова. Но главная причина господства диалогового способа мышления состояла в стремлении во взаимной беседе почувствовать, ощутить безграничные, неиссякаемые реальные возможности своего духа. Слово, по мнению софиста Горгия, «есть великий властелин, который, обладая весьма малым и совершенно незаметным телом, совершает чудеснейшие дела» [1, с. 36—37]. С софистов и начинается, пишет А. С. Богомолов, «исторической важности мыслительно-языковой эксперимент» [2, с. 182], основная идея которого состояла в выявлении возможностей формирования диалектических способов мышления. Но сами эти способы могли возникнуть на пути рефлексии, на пути критики, опровержения существующих социально-политических, нравственных идеалов, религиозной веры. Изображение мифа как мышление противоположностями [3, с. 161], диалектика мифов [4, с. 43—44], противоречивость мышления древнегреческих натурфилософов (Зенон, Гераклит) — все это служило наглядным выражением начального этапа исторической тенденции мыслить противоположностями [5, с. 442—485]. Надо было почувствовать саму эту реальную возможность мыслить подобным образом, возможность сознательного управления таким способом мышления. В данной связи становится понятным сформулированный Протагором принцип, в соответствии с которым «о всяком предмете можно сказать двояко и противоположным образом». Он «первый стал пользоваться в спорах доводами». «О богах, — утверждает Протагор, — я не могу знать, есть ли они, нет ли их, потому что слишком многое препятствует такому знанию, — и вопрос темен, и людская жизнь коротка» [6, с. 375]. Но речь идет здесь чаще всего не об объективном характере противоположностей, а более всего о двойственности мнений, которые вовсе не обязательно отражают противоречивость самой вещи, ее природу. Однако такой подход позволяет изобретать, конструировать новые и новые противоположные утверждения, нередко ведущие к абсурду. Последний становится возможным при отсутствии всесторонней, универсальной гибкости понятий, доходящей до гибкости, тождества противоположностей. «Эта гибкость, — указывает В. И. Ленин, — примененная субъективно, = эклектике и софистике.

Гибкость, примененная объективно... есть диалектика, есть правильное отражение вечного развития мира» [7, с. 99]. Диалектика рождалась в творческих муках античных мыслителей, в методе проб и ошибок, в условиях господства словесного общения. Устное слово всегда интриговало, очаровывало возможностью повернуть его разными гранями, возможностью выразить с его помощью новое, ранее не обнаруженное значение. Одно слово могло характеризовать совокупность смыслов в неразличимых, казалось, контекстах.

Эта пора древнегреческой культуры, пора начала философии являет собой период наивного, детского увлечения словом. В этих условиях, конечно, велико было желание показать всем окружающим свое умение оперировать многими значениями слова, варьировать смыслами, отличающимися от общепринятых, контрастирующих между собой. Свободный человек Древней Греции, справедливо отметил Г. Н. Волков, «впервые почувствовал себя личностью» [8, с.50]. Динамизм общественной жизни, яростное стремление возвыситься побуждают человека к весьма противоречивым действиям. Идти ли ему дорогой все более изощренного принуждения, словесного давления на собеседника, используя любые словесные средства, в конечном итоге приводящие к бесцельной и малопродуктивной игре действительно гибкими словами, или же за гибкостью и универсальностью понятий попытаться осмыслить сущность самого бытия человека и природы? Оба пути и были использованы греками.

Далеко не детской увлеченностью объясняется их интерес к словесной риторике, полемике, дискуссии. То было становление культуры мышления, общения и воспитания, то было проявление обыденности и проблемности [9, 16], а главное — самостоятельности мышления. Господствующие диалоговые формы мышления и позволяли выбраться из оков обыденного сознания, подняться над его единичностью (и мифологичностью). Мудрость первых философов — искателей истины — еще несла в себе мудрость житейского опыта. Однако именно здесь и совершается исторической важности переход от чувственного к понятийному осмыслению сущности («начал») реального бытия. В игре слов, которую следовало бы назвать началом концептуальной деятельности, происходило совершенствование рациональных форм познания. Конечно, в данном случае с неизбежностью возникали словесные извращения, злоупотребления многозначностью слов. Было весьма заманчиво с помощью умело построенной речи, риторических приемов склонить собеседников на свою сторону.

Все это способствовало распространению казуистики, любовь к слову превращалась в любовь к риторике. Суть дела покрывалась порой непроницаемым для не посвященного в искусство риторики слоем многословия, словесного препирательства. Каждый «персонаж» спора усматривал в многозначности слова не только спектр мыслимых возможностей, но мог предвидеть процесс, программу, варианты исхода предстоящего конкретного дела.

Чувственно-конкретное связано с познанием и переустройством единичного (отдельного), а в слове выделяется общее. Данное обстоятельство далеко не всегда осознавалось. Познание общего само по себе направляет движение мысли к познанию сущности, закона. Поэтому словесные упражнения хотя и имели некоторые негативные последствия, но в своей основе способствовали формированию научного языка — безусловной предпосылки рефлексии. Отличительным свойством такого языка служило присутствие в нем противоречивых утверждений. Мышление противоположностями и о противоположностях — одна из особенностей древнегреческой культуры. Даже в самом факте подведения частного под общее зарождалось представление о противоположности вообще.

Сократ особенно увлекался диалектическими определениями общих понятий. Знание общего действительно позволяло ему объяснить пестроту частного и единичного, упорядочить их по определенному правилу (например, множество реальных добродетельных поступков, каждый из которых можно интерпретировать и как проявление зла). Форма философствования, беседа Сократа несет в себе момент истины, поскольку в беседе предусматривается включение слов общего содержания. Поэтому диалоги Сократа могут служить образцом диалектики в действии. Само слово «диалектика», по мнению Сократа, «произошло от того, что люди, совещааясь в собраниях, разделяют предметы по родам. Поэтому надо стараться как можно лучше подготовиться к этому и усердно заниматься этим: таким путем люди становятся в высшей степени нравственными, способными к власти и искусными в диалектике» [10, с. 167].

Диалектика Сократа представляет собой философское искусство вести спор, рассуждение в форме ответов и вопросов, взаимно согласованной беседы, в которой словам придается не только значение единичного, но они приобретают и значение общего в смысле «общего мнения» и «общего свойства» сходных предметов спора. Отличие этих смыслов приобретало все более принципиальное значение.

В подлинно диалоговом общении собеседники помогают друг другу уяснить, уточнить суть спора, его подлинный предмет, придать спору конкретность и определенность. В диалектической беседе устанавливается граница знания и незнания, строго очерчивается круг рассматриваемых вопросов. У софистов же диалектика превращается в метод построения суждений, из которых выводятся умозаключения, только по своей видимости сходные с правдоподобными, т. е. происходит подмена «общего объективного свойства» предмета спора «общим мнением» о нем. Вопрос об истине отодвигается на задний план, внимание акцентируется на самом слове, а не на том, что оно выражает, не на выяснении противоположностей реального содержания. Выбор значения слова определяется не реальностью, стоящей за словом, а исключительно ситуацией общения. Негативная диалектика софистов Протагора и Горгия, отмечает Джохадзе, направлена «против всего богатства человеческого знания, против объективной истины» [11, с. 78]. Они считали недостижимым общезначимое знание.

Однако в лице софистов познающий человек почувствовал огромную, сокрушительную силу понятийного мышления, оперирования значениями слов. Гегель отмечал, что «диалектика софиста Горгия носит совершенно объективный характер и имеет в высшей степени интересное содержание» [12, с. 32]. Не случайно Гегель считал софистов первыми учителями Греции. Как примерные ученики, последователи софистов перешагнули возможности своих учителей и пошли значительно дальше в искусстве оперирования понятиями. Ученики шли не за логикой доказательства самой по себе. Они пытались увидеть нечто большее, чем чистое доказательство. Происходило формирование логического способа мышления, выход на другой уровень обобщения.

Позитивное начало софистики нашло свое продолжение в диалогической форме общения Сократа со своими собеседниками. Отличие сократовского стиля мышления от софистического наглядно выразил Аристотель. По его мнению, «Сократ с полным основанием искал суть вещи, так как он стремился делать умозаключения, а начало для умозаключения: — это суть вещи: ведь тогда еще не было диалектического искусства... И в самом деле, две вещи можно по справедливости приписать Сократу — доказательство через наведение и общие определения: и то и другое касается начала знания» [13, с. 327—328], ибо задача Сократа состоит в поиске соответствия содержания общего исходного понятия с реальными высказываниями собеседников. Мнение каждого из них явля-

лось элементом индуктивного восхождения к тому определению, которое уже практически в готовом виде имелось у Сократа. «Позиция Сократа в его беседах, — отмечает В. С. Нерсисянц, — напоминает айсберг, основная и наиболее опасная часть которого остается невидимой. Опровергнуть в беседе Сократа — значило обнаружить и отвергнуть невидимые начала его внешней аргументации. Но собеседники Сократа не вдавались в эти глубины» [14, с. 67]. В наличии глубины рассуждений, невидимой части айсберга, в конечном счете — в наличии исходных понятий логического фундамента дедукции состоит отличие диалогической формы общения Сократа от прежних софистических приемов. У Сократа есть основание, принимаемое им и его собеседниками за общезначимое. Но различие в их позициях еще и в том, что первый отстаивал преимущественно точку зрения дедукции и тем самым обеспечивал, по существу, право получателя достоверного знания. А вторые могли только предполагать истинность своих частных посылок, которые имели лишь вероятностный и приблизительный характер. Эта приблизительность усиливалась в случае сопоставления частных, единичных примеров. Но вероятность увеличивалась, если собеседники сами (что было реже) с помощью Сократа подводили свои частности под уже готовую дедуктивную цепь рассуждений. Истина устанавливалась, диалог мог продолжаться и дальше путем поиска единичных обобщаемых аналогов. Вот почему Сократа уважали те, кто искренне желал истины, и люто ненавидели те, кто сознательно шел на ее искажение.

Понятие «благо» вообще у Сократа не отражает единичный поступок. Он оперирует им мысленно (про себя) как понятием общим, исходным для всей формирующейся системы знания о морали. Его противники чаще всего не обладали этим искусством оперирования общими понятиями. Не владея в полной мере сократовским диалогическим стилем мышления, они неизбежно терпели поражение. В слово «благо» они вкладывали то значение, которое соответствовало характеристике отдельного конкретного поступка. Для Сократа же понятие «благо» — высший уровень мысленного (внутреннего) диалога, фон, на котором проверяются, соотносятся единичные (отдельные) поступки. «... Именно этим путем двинулся я (Сократ. — В. П.) вперед, каждый раз полагая в основу понятие, которое считал самым надежным» [15, с. 70]. За истинное Сократ, таким образом, принимает значение слова, согласующееся с исходным («надежным») понятием.

Сократу свойствен морализующий стиль мышления. Поэтому и вся философия его основывается на категориях морали. Мораль и знание с этой точки зрения у него совпадают. Зная добродетель, благо, добро, зло, справедливость как таковые, как выражение всеобщего, можно, с точки зрения Сократа, понять и природу человека вообще. Это цель всего познания. А средством познания служит само понятие о человеке вообще. Тезис «познай самого себя», взятый у прежних софистов, у Сократа выступает как главный и самодовлеющий принцип. Потому и отсутствовала у него терминология, относящаяся к природе. Не случайно его считали принципиальным противником познания природы. Естественно, такое одностороннее направление мышления ограничивалось применением преимущественно моральных категорий.

Сократ сумел довести до совершенства избранный и последовательно разработанный им способ рассмотрения исходных понятий и категорий морали. Метод Сократа — это прежде всего метод последовательной, систематизированной в каждом отдельном случае постановки вопросов, важнейшая цель которых — привести собеседника к противоречию с самим собой, заставить его признаться в своем невежестве. Таковы цель, к которой стремится Сократ, и цена, которую он платит за постепенное продвижение к истине.

Известно, что диалоговый метод развивали ученики, последователи Сократа, образовав свои самостоятельные школы (киренаики, киники и мегарики). Однако наибольшее совершенствование данный способ получил у Платона, который развил идеи своего духовного наставника об образовании исходных понятий. Причиной, разделившей Сократа и Платона, послужило изменение и расширение сферы приложения диалогического способа мышления. Если у Сократа сферой рефлексии был человек, точнее — абстрактное знание о человеке, то у Платона сфера «применения диалогов» существенно расширяется: к предмету сократовской мысли Платон прибавляет идеи математики. (Интересно предположить в данной связи, что отождествление вневещественных идей математики с идеями вообще способствовало отклонению Платона к идеализму объективному в отличие от субъективного идеализма Сократа с его моральными исходными понятиями, категориями.)

С учетом специфического применения собственно математического знания Платон превращает диалог в способ обнаружения и формирования противоречий. Непротиворечивость же знания обеспечивается развитым искусством ве-

дения спора и сознательным стремлением к понятийной форме изложения мыслей. Понятия становятся рефлексивным средством и одновременно предметом диалога, одна из основных функций которого направлена на выведение все более общих понятий. Как философа Платона интересует далеко не все. Он ревностно продолжает тот аспект философствования Сократа, который непосредственно связан с исследованием природы не просто общих, а так называемых исходных («первых» [16, с. 25—26]) понятий. По сути они составляют концептуальное основание «исходных начал» знания, одновременно выполняющее функцию системы дедуктивных предпосылок. Процесс перехода математики на уровень доказательства своих утверждений не случайно совпадает с ее абсолютизацией, с формированием основ объективного идеализма. К активному и непосредственному участию в формировании этих основ Платона подталкивала «способность» исходных понятий математики (числа, величины, фигуры, а также неявно выраженной идеи функциональной зависимости) продуцировать («вспоминать») частное знание. Положительный момент подобной перестройки античного мышления, совпадающей с применением и разработкой диалогов, состоит в постепенном выведении исходных понятий определенного конкретно-научного знания (физики, астрономии, собственно математики), а также в открытии «зеленого пути» разработки исходных категорий философского знания.

Процесс построения диалогов с необходимостью приводит к естественной, закономерной потребности формирования таких понятий, категорий. Действительно, постоянно перебирая в сфере единичных значений сходные по общности понятия, в принципе всегда можно найти еще одно противоречивое определение. Правда, такой подход нередко приобретает гипотетический, вероятностный характер. Выход из данной ситуации был найден, в частности, в отбрасывании соответствующих предположений — прием, достаточно распространенный у софистов и Сократа. Платон продолжает эту традицию «отбрасывания» с целью установления предельного уровня обобщения понятий. Процесс снятия противоречивости определений понятий заканчивается формированием наиболее общего, не расчленяемого далее понятия, категории. «Перешагнуть» мир таких понятий, категорий уже невозможно — они достигли предельного уровня обобщения на данный период. Потому и был изобретен трансцендентный мир. Он позволял устанавливать предельный уровень обобщения. И даже диалоги бессильны преодолеть

барьер, созданный самими же философами (диалектиками). Но если бы Платон начинал обобщение с элементарных чувственно воспринимаемых вещей, поглубже вникал в мир математических доказательств, в чем и упрекают его многие историки математики, последовательно развивал в диалоге индуктивный способ рассуждения, то в конечном счете пришел бы к общему знанию. Хотя подобное знание по своей природе и имело бы вероятностный характер, тем не менее в данной ситуации можно проследить путь возникновения общих, исходных понятий, категорий, отражающих реальный мир. Однако Платон избрал другой путь, более соответствующий его философским принципам. Его мир идей создается не из понятий реального содержания. Во всяком случае он их так мыслил, представлял.

Платон не случайно к сократовскому предмету диалоговых сражений присовокупил знание математическое. Ибо из всех формирующихся научных дисциплин по уровню обобщения оно находилось в более привилегированном положении.

Становление знания о законах с необходимостью связано с процессом обобщения. Естественно возрастает и внимание к понятиям все более общим, к их природе. К доказательному уровню развития математики начинает приближаться уровень выраженного в обобщенных понятиях знания о добре, зле, праве — в этих абстрактных характеристиках сущности человека Платону предстояло отсечь тот уровень обобщения понятий, перед которым останавливались самые изощренные диалоговые конструкции. Выход из тупиковой ситуации был несколько неожиданным (но, как выяснилось впоследствии, естественным): по аналогии с утверждением равенства, партнерства в диалоге (а без равенства он вообще невозможен) был признан и равный статус определенных понятий, находящихся между собой в отношении противоположности, — числа и величины, качества и количества, сущности и явления. Если первая пара характеризовала противоречивость развития соответственно арифметики («логистики») и геометрии как отдельных ветвей формирующегося математического знания, то другие пары указывали на процесс зарождения диалектически парных исходных категорий самой философии. А единство числа и величины было зафиксировано затем в категории количества.

По нашему мнению, Платон вполне сознавал существование логического предела, когда дальнейшее определение, объяснение смысла понятия, слова надо вести с принципиально иных позиций, чем это делалось в каждой отрасли

познания на «нижних этажах». Исторически математика первой дала образец существования таких понятий (наряду с процессом формирования отдельных категорий философии).

Изменяться, переходить друг в друга понятия могли бы только в своей системе, которая, конечно, отсутствовала в древнегреческой философии. Но существовала мысль об этой системе. Отточенность диалоговых форм подтверждала зарождение системы. Даже в самом факте выделения мира идей как самостоятельного образования уже утверждалось начало ее возникновения. Конечно, одни диалоги, даже и весьма искусные, одна устная речь не могли решить проблему построения системы определенного знания, и не только из-за отсутствия необходимого числа общих исходных понятий.

Собственно диалоги не дают теоретического, логически последовательного решения вопроса о системе понятий. Диалоги могут лишь предшествовать созданию системы или выступать формой интерпретации уже созданной системы, помогая уяснить различные ее аспекты, раскрыть ее слабые или сильные стороны, познать ее сущность. Аристотель смог подвергнуть суровой критике учение Платона об идеях, так как рассматривал его на новом уровне рефлексии. Отметим, что у Аристотеля и диалоги не занимают такого господствующего положения. Он не использует в своих работах диалоги как искусство оперирования словами. Философское мышление, основанное на диалоге, требовало развития. Но продолжать диалоговую форму мышления в том ее виде, в каком она представлена у Платона, Аристотель уже не мог по той простой причине, что реализация принципов объективного идеализма приводила к неразрешимым противоречиям. И Аристотель это отчетливо понимал. Его задача сводилась к тому, чтобы способы получения истинного знания использовались не только в сфере обыденного, но и переносились на уровень научного, т. е. систематического, знания. Методы обсуждения в народных собраниях целесообразно использовать и при выведении, формулировке логических определений [17, с. 493—494]. Но в таких определениях, отмечает Аристотель, невозможно зафиксировать противоположности, присущие чему-то по природе: когда нечто определяют через одну из противоположностей, «то ясно, что определение его не дано» [17, с. 493]. Противоположности, по Аристотелю, возникают естественным образом. Так, по определению, сущность души состоит в ее способ-

ности «овладевать знаниями». Но она в равной мере подвержена и неведению. «... Для одного и того же нет больше одного определения» [17, с. 494].

Аналогично поступал и Платон. Но метод диалога у Аристотеля обращен не на собеседника, конкретного носителя других взглядов, а на самого себя. В другом случае Аристотель как бы создает образ собеседника, вкладывая в уста последнего возможные возражения. Таким образом Аристотель существенно увеличивает силу внутренней рефлексии, которую следовало бы назвать внутренним диалогом. Здесь инициатор диалога спрашивает, направляет свою мысль не на другого человека, а на самого себя. Подобный прием позволил Аристотелю более критически проанализировать значение диалогов и отказаться от прежнего способа их изложения.

Диалектика (диалоги) Платона составляют предмет «То-пики» Аристотеля. Но диалоги Платона имеют вещностную (объективную) направленность, а в «Топике» изучаются диалоги Платона как образцы диалектических (или, вернее, диалогических) рассуждений (сам диалог стал предметом рефлексии) [18, с. 595]. В них Аристотель различает четыре рода доводов. В данном случае интерес представляет последний род. Диалектику, в которой ставится цель демонстрации спора, он называет эристикой («эристика» по-гречески — спор) [17, с. 537]. При подлинно научном использовании диалектики в споре познают истину. Тем самым в диалоге спорящие стороны стремятся к истине как общей цели. Здесь нет победителей и побежденных. Истина уравнивает в правах каждую из спорящих сторон. Совсем иначе обстояло дело у софистов. Аристотель выделяет у них пять целей в спорах: опровержение, ложное, не согласующееся с общепринятым, погрешность в речи и принуждение собеседника к пустословию, т. е. к частому повторению одного и того же.

В творчестве Аристотеля, таким образом, подводится условная черта под всем предшествующим диалогическим мышлением. Он как бы снимает с диалогов проблему «человеческого фактора» и подчиняет их беспристрастным законам логики. Процесс перехода от «спора персонажей, личностей» к внутренней рефлексии как специфической форме развития теоретической мысли осуществляется путем перестройки исследования, переключения внимания на общие, исходные понятия формирующегося конкретно-научного знания и категорий философии.

1. Маковельский А. Софисты.— Баку, 1940.— Вып. 1.
2. Богомолов А. С. Диалектический логос.— М., 1982.
3. Леви-Строс К. Структура мифа // Вопр. философии.— 1970.— № 7.
4. Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу.— М., 1972.
5. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории.— М., 1974.
6. Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов.— М., 1979.
7. Ленин В. И. Полн. собр. соч.— Т. 29.
8. Волков Г. Н. У колыбели науки.— М., 1974.
9. Ладенко И. С., Зуев Ю. И. Задачи и методы проблемного обучения в преподавании философии.— Новосибирск, 1985.
10. Ксенофонт Афинский. Сократические сочинения.— М.; Л., 1935.
11. Джохадзе Д. В. Основные этапы развития античной философии.— М., 1977.
12. Гегель. Сочинения.— М.; Л., 1932.— Т. 10.
13. Аристотель. Сочинения.— М., 1976.— Т. 1.
14. Нерсисянц В. С. Сократ.— М., 1977.
15. Платон. Сочинения.— М., 1970.— Т. 2.
16. Донских О. А. Происхождение языка как философская проблема.— Новосибирск, 1984.
17. Аристотель. Сочинения.— М., 1978.— Т. 2.
18. Микеладзе З. Н. Примечания // Аристотель. Сочинения.— М., 1978.— Т. 2.

Н. И. КУЗНЕЦОВА

НАУЧНАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИКО-НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Наука — это «система с рефлексией». Специфика рефлектирующих систем состоит в том, что их элементом является «самосознание», т. е. описание поведения системы с точки зрения ее самой. Исследование рефлексирующих систем требует выполнения особого методологического запрета: само-описание системы не должно восприниматься как объективное описание ее поведения, но само должно получить адекватное воспроизведение и объяснение. Рефлексию надо уметь увидеть как объект анализа, выделить из сопутствующих явлений, понять хотя бы на общем уровне ее природу, выработать методiku ее «препарирования» и исследования. Указанное представление об особенностях анализа науки как системы с рефлексией было сформулировано М. А. Розовым [1]. Задача настоящей работы состоит в том, чтобы рассмотреть и уточнить в свете этих представлений некото-

рые методологические проблемы историко-научных исследований.

Прежде всего следует указать на то, что «системы с рефлексией» — объекты изучения гуманитарных наук. История естествознания сталкивается здесь с необходимостью осознания своей области как гуманитарной дисциплины, а не как частного раздела естествознания. Такое осознание существенно меняет всю программу работы историка науки. Для пояснения сути дела следует на этом кратко остановиться.

Общество, язык, личность, наука (во всей совокупности составляющих ее научных дисциплин), искусство в целом (и театр, и живопись, и литература, и т. п.) — все это примеры систем с рефлексией. Благодаря исследованиям Маркса («К критике политической экономии») обширная идеологическая и политэкономическая литература предстала как рефлексия общества на определенном этапе развития товарного хозяйства. К. С. Станиславский сформулировал принципы театрального искусства и вытекающие из них требования к мастерству актеров — это пример рефлексии театрального действия (конечно, не единственно возможной). Литературные манифесты классицистов и романтиков XVII—XIX вв. донесли до нас понимание ими задач искусства слова и требования к мастерству писателя и поэта. Манифесты передвижников и импрессионистов — это разные пути живописи XIX в. Устав Лондонского королевского общества — пример научной рефлексии, тоже манифест, объявление цивилизованному миру о конституировании новой культурной «подсистемы», о ее автономности от других сфер культуры и о правилах, которым добровольно следуют члены этого сообщества.

Какова роль этого самоописания системы, которое мы назвали рефлексией? Вероятно, двоякая: организация и планирование поведения самой системы (самоконтроль), с одной стороны; с другой — указание на то, как следует воспринимать и анализировать эту систему. Человек говорит о себе: «Я — поэт, этим и интересен...» (В. Маяковский), «Я — математик» (Н. Винер) — и определяет в этом манифесте как программу своей внутренней жизни, так и программу восприятия себя другими. Задача гуманитария-исследователя — анализ подобных манифестов.

В научных текстах (как прошлого, так и настоящего) мы без труда различим «рефлексивную» и «нерефлексивную» части. Безошибочно отнесем следующие слова Берцелиуса к рефлексии: «Каждая теория есть не что иное, как способ

понять внутреннюю сущность явлений. Она допустима и достаточна лишь до тех пор, пока способна понять уже известные факты» [2]. К «нерефлексивному» тексту относятся как утверждения типа «тетрафторбензбаррелен — белый кристаллический продукт, устойчивый к влаге воздуха и свету», так и процедурные, вроде «в трехгорлую колбу, снабженную мешалкой, капельной воронкой и дефлегматором, помещают...» [3].

Примеры научной рефлексии говорят о ее многообразии: устав Лондонского королевского общества (цель общества — совершенствование знания о естественных предметах и всех полезных искусствах с помощью экспериментов); заявление Галилея, что «книга Природы написана на языке математики» (впрочем, действительно ли Галилей высказал эту гениальную метафору?); дискуссии о «предмете» наук (иногда очень резкие и бесплодно утомительные одновременно, как хорошо знают и историки, и науковеды); разнообразные частные и глобальные методологические программы (вроде «математизации биологии, геологии, истории», «системного подхода», формулирующие исходные ценностные и целевые установки, «видения», которые предстоит еще реализовать); всевозможные рассуждения о «методе», «эвристиках», «доказательстве», «рациональности» и т. п.* Это феноменологическое многообразие научной рефлексии предстоит еще разобрать, классифицировать, типологизировать.

Спрашивается, что могут дать ученому, стремящемуся к точному знанию о природе, всегда достаточно смутные, неотчетливые, порой противоречивые утверждения о том, в чем сущность научной теории, особенности метода, каноны доказательства и объяснения, идеалы и нормы рационального мышления? Очевидно, что рефлексивные суждения имеют в качестве объекта отнесения не природу, а деятельность. Высказывание «тетрафторбензбаррелен — белый кристаллический продукт, устойчивый к влаге воздуха и свету» говорит о природе, а высказывание «химия — наука о превращениях вещества» — о деятельности. Наука накапливает не только знания о природе, но и опыт познавательной деятельности. Без подключения к соответствующей рефлексии невозможно транслировать этот опыт, а также обеспечить «смыслообразование» для его «носителей».

* Недавняя коллективная монография «Идеалы и нормы научного исследования» (Минск, 1981) — это как раз попытка проанализировать научную рефлексю. К сожалению, в этой работе совершенно не обсуждаются методические вопросы исследования, фиксирующие особенности исследования рефлексии.

Лабораторный стол алхимика внешне ничем, вероятно, не отличается от того стола, на котором ставил свои опыты Роберт Бойль. Однако последний выразил смысл своих знаний в следующих характерных словах: «Химики видели свою задачу в приготовлении лекарств, в получении и превращении металлов. Я рассматриваю химию с совершенно иных позиций: не как врач или алхимик, но как философ» (цит. по [4, с. 37]). Позиция «философа», провозглашенная Бойлем, оказалась чуть ли не главной конституентой новой науки. Бойль также впервые сказал слова «химический анализ», и слова эти сыграли огромную роль в преобразовании деятельности человека за лабораторным столом, хотя подобные занятия были известны задолго до произнесения этих и подобных слов.

Казалось бы, рефлексия — это просто вербализация (облечение в слова) того, что уже делается. Но как объяснить тогда ее огромную эффективность, ее действенность как преобразующего механизма деятельности? Роль вербализации в целом связана, вероятно, со следующими обстоятельствами. Человеческая деятельность воспроизводится (транслируется) за счет передачи образцов какой-то практики, однако «трансмиссор» деятельности не имеет возможности указать «респонденту» на образец путем простой демонстрации: он должен выделить образец за счет особых акцентов и ударений и передать акт деятельности в этой «смыслообразующей» оболочке.

Вернемся теперь к задачам историко-научного исследования. Как мы видели, слова «самоописания» обладают для системы огромным значением. Нельзя это значение искажать, т. е. оценивать в каком-то привнесенном самим исследователем контексте. Допустим, в инструкции для алхимика указывалось: во время исполнения алхимических превращений трижды прочитать «Отче наш». Молитва выступает как богоугодное действие, которое должно обеспечить алхимику расположение высших сил и привести к успеху процесс превращения вещества. Если же современный исследователь поддается искушению истолковать это действие как тривиальный отсчет времени, необходимого для того, чтобы произошла химическая реакция, то он грубо искажает рефлексия участника событий и тем самым лишается возможности понять, что именно тот делал, будучи человеком своей эпохи.

«Дистанцированность» исследователя от рефлексии, которую он изучает, должна проявляться в понимании, что рефлексия неизбежно маскирует действительные ходы исторического развития научного мышления. В чем, собственно,

состоит «точка зрения» системы, с позиции которой совершается самоописание? Рефлексия задним числом, постфактум превращает активность субъекта в целенаправленную деятельность, хотя никакой цели у субъекта могло и не быть или она была другой. Плыл ли Колумб в Америку? Конечно, нет, цель его была иной. Фалес, натирая янтарь, не мог преследовать цель стать основателем учения об электричестве. Рефлексия превращает подражание и следование образцам (находящимся, по определению, в прошлом) в планирование будущих действий, связанных с постановкой задач и т. п. Ботаник Де Бари, будучи по образованию гельминтологом, понял, почему споры хлебной ржавчины не прорастают на пшенице (споры грибов, как и глисты, проходят разные стадии развития на разных хозяевах), но рефлексия скажет, что Де Бари привлек для объяснения непонятого поведения спор ржавчины сведения из гельминтологии. Наконец, рефлексия рассматривает поведение субъекта (а то и всей науки) как глубоко осмысленное (и даже единственно возможное). Биографы Макса Планка говорят о глубокой революционности его натуры, стремясь объяснить появление невероятной по новизне идеи квантов. В то же время очевидно, что Планк не мог подозревать о революционных последствиях своей очень глубокой, но сравнительно частной работы в рамках теории излучения. Не Планк был революционером по своим установкам и целям, а скорее физика XX века сделала его революционером в своей рефлексии.

Итак, имея в виду все эти соображения, историк науки сознает свою задачу как необходимость не только проследить эволюцию содержательных утверждений (знаний), изменение процедур и методик научного исследования, но и адекватно реконструировать изменение рефлексии, т. е. мнений ученого (или сообщества) относительно постановки научных проблем, критериев проверки, стандартов истинности и рациональности, специфики методов исследования в новых областях, целей и ценностей научного поиска и т. п. Историк должен помнить о недопустимости искажений рефлексии в процессе ее реконструкции, а также, в свою очередь, не воспринимать эти самоописания как реконструкцию действительных ходов истории. Какова модальность рефлексивного описания? Что эксплицирует рефлексия? Изображает ли рефлексия то, что есть? Конечно, да, но не только и не столько то, что есть, сколько — что должно быть. В науке легко различимы рефлексия фиксирующая и про-

ектная*. Последняя представляет собой описание того, что должно быть воплощено в жизнь. Типичный пример «проектной» рефлексии — «Новый Органон» Бэкона, глобальная программа развития естественных наук. Что характерно для таких программ? Манифестация нового видения мира — и жестокая критика «внутренних тюремщиков» (учение об идолах, например), того, что мешает реализации проекта.

Многие коллизии систем с рефлексией связаны с «разновекторностью» практики и ее осознания. Рефлексия не столько отражает практику, сколько надстраивается над ней, следуя своей траектории генезиса и развития. Например, систематика Линнея сильнее всего повлияла на рефлексии биологов XVIII столетия. Сама система Линнея была успешным итогом многовековых усилий по упорядочению изученных видов и классов живого. Но, будучи прежде всего результатом в одной традиции, она в дальнейшем стала выполнять роль главного методологического ориентира, образца построения биологических исследований. Кювье, вслед за Линнеем, говорил, что цель науки — регистрировать, описывать, классифицировать. Это — типичная попытка экспликации содержания уже имеющегося норматива с тем, чтобы направить усилия натуралистов в нужное русло. Однако Кювье вряд ли был верен своему собственному лозунгу. Известность он приобрел не столько как замечательный эмпирик, но, скорее, как автор дедуктивных теорий — учения о конечных причинах, теории катастроф и т. д. Очевидно, что рефлексия — это еще не реальное действие и формулировка «идеалов» отнюдь не равнозначна созданию соответствующей исследовательской традиции.

Интересно рассмотреть тот случай, когда автор открытия сам сознает, что действует не по тем нормативам, которые он в рефлексии считает основополагающими. Ю. В. Чайковский показывает, что существует драматическое противоречие между Дарвином — создателем эволюционной теории (автором «Происхождения видов») и Дарвином — крупнейшим натуралистом своего времени (автором многочисленных фактических монографий типа «Усоногих раков»). Дарвин-натуралист должен быть, скорее, в стане критиков эволюционного учения, чем в стане его создателей [5]. Дело в том, что Дарвин был воспитан в традициях индуктивистской методологии, но его собственное учение не соответствовало правилам этой методологии. Сам Дарвин с горечью

* Идея различения принадлежит М. А. Розову.

признавал правоту упреков в том, что его эволюционная теория создана не путем обобщения фактов. Таким образом, «разновекторность» рефлексии и практики научного исследования можно наблюдать даже у одного и того же ученого, даже в том случае, когда он сам сознает этот разрыв.

Наблюдая «разновекторность» рефлексии и практики научного исследования, мы можем подойти к еще одному драматическому сюжету историко-научных исследований — к анализу судеб методологических программ. От чего зависит успех или неуспех предлагаемых программ? Почему одни из них реализуются, а другие нет?

Здесь мы сталкиваемся с действием так называемого «закона Страхова». Это шутливое название принадлежит М. А. Розову [6], который впервые проанализировал и обобщил наблюдения академика Страхова. В своей работе [7] Н. М. Страхов обратил внимание на то, что программные методологические статьи, как правило, не оказывают реального воздействия на изменение практики научных исследований. Действенным оказывается только конкретный образец работы. «Закон Страхова» состоит в том, что программные статьи ожидает забвение, если не созданы непосредственные образцы работы, которые ложатся в основание новой традиции.

Когда речь идет о реконструкции идеалов и норм научности различных эпох, необходимо помнить о действии «закона Страхова», о том, что манифестация идеалов и реализация конкретных образцов — вещи разные. Картины науки прошлых эпох должны описывать не только ее вербально провозглашенные исследовательские программы, но «живые» образцы решения задач, экспериментирования и теоретизирования.

До настоящего времени историки науки практически не включали в общее описание развития научных дисциплин то, что можно назвать личностной рефлексией ученого. Несомненно, историки науки понимают, что науку делают люди, но до сих пор остается не совсем ясным, как изобразить не только результаты деятельности ученых, но и их самих в эпических картинах исторического развития науки.

Между тем личностная рефлексия корифеев науки (а именно понимание ими собственной мотивации, оснований своих творческих успехов и трудностей, своих ценностей) не просто достойна внимания из уважения к великим личностям, но представляет собой реальную, подлинную компоненту творческого арсенала науки. На самом деле, в культуре остаются жить не просто химия как исследовательская

традиция и теория относительности как продукт абстрактного ума, но и Бойль, и Эйнштейн как личности. Традиция, которую цивилизация называет «наукой», не может воспроизводиться за счет трансляции только продуктов (знаний) и алгоритмов (методик); не менее существенно постоянное пробуждение в новых поколениях страсти к поиску истины, восхищения красотой исследования, переживания глубокого экзистенциального смысла этих ментальных занятий.

Одно из глубоких пониманий смысла занятий научными исследованиями принадлежит Роберту Бойлю. Он создал выражение «Книга Природы», задав буквально на века смыслообразующие факторы для личностной мотивации естествоиспытателей, и передал последующим поколениям благоговейное отношение к чтению этой Книги как особого, в высшей степени достойного интеллектуального занятия.

Яркие примеры личностной рефлексии оставил Альберт Эйнштейн. «Когда мир перестает быть ареной наших личных надежд и упований, — пишет он, — когда мы свободно воспринимаем его, восхищаясь, спрашивая и наблюдая, тогда мы вступаем в царство Искусства и Науки. Если воспринятое выражается на языке логики, то это научная деятельность. Если оно передается в формах, связи которых не доступны сознательному уму, но интуитивно постигаются как имеющие смысл, тогда это художественная деятельность. Их роднят любовь и преданность, преодолевающие личные интересы и желания» (цит. по [8, с. 37]). Отвечая в 1949 г. на вопрос о его научной мотивации, Эйнштейн писал: «Движущей силой моей научной работы служит непреодолимое желание понять тайны природы — и никакие иные чувства» [8]. В своей широко известной статье «О мотивах научного исследования» он подчеркнул, что мотивация людей, приходящих служить науке, различна, но без тех, кто пришел туда ради бескорыстного искания истины, невозможна коллективная деятельность ученых. К таким людям, безусловно, относился он сам. Современные исследователи психологии научного творчества отмечают, что одной из отличительных черт «талантов высшего ранга» в современной науке является мотивация высшего уровня, проистекающая из высших ценностей человеческой культуры. В истории науки, вероятно, можно найти фигуры, не столь значимые по своим результатам, но великие по своим целям и мотивации, и роль их, безусловно, весьма значительна. Анализ личностной рефлексии в этом плане — важный аспект историко-научных исследований.

Подведем итоги сказанному. Итак, историк науки сталкивается с необходимостью анализа рефлексии как особого

феномена. Он не должен искажать изучаемую рефлексия за счет собственного переосмысления и оценки. Он должен находиться в достаточной «дистанцированности» от изучаемого феномена для того, чтобы не рисовать «мнимые линии» генезиса и развития науки, принимая самописание системы за объективное описание.

Очерчивая траектории развития науки, историк должен отчетливо различать следующие ситуации. Иногда он сам описывает смысл традиций, который не был эксплицирован участниками процесса. Иногда нормативы (образцы) традиции эксплицированы участниками событий, но это не значит, что эти образцы не существовали ранее, иногда задолго до экспликации. В таком случае историк науки должен описать рефлексия участников исторического процесса развития науки и в его задачу входит оценка адекватности этой рефлексии. Иногда участники событий не столько эксплицируют уже функционирующие образцы, сколько конструируют новые, создают проекты, которые могут оказать глубокое влияние и преобразовать реальные исследования, но могут и вовсе не оказать на них воздействия. Следует помнить о действии «закона Страхова»!

Нам хотелось бы также подчеркнуть, что рефлексия в науке — это не столько «отражение», сколько собственная ментальная традиция, имеющая относительно самостоятельную траекторию развития. «Разновекторность» научной практики и ее осознания создает сложность, требует тщательного уточнения методик историко-научного анализа. В этой связи нам представляется, что сделанные выше различения относятся не только к истории науки, но и к любым ситуациям, где исследователь сталкивается с задачей описания рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний.— М., 1977.
2. Становление химии как науки // Всеобщая история химии.— М., 1983.
3. Синтезы фторорганических соединений.— М., 1973.
4. Сабадвари Ф., Робинсон А. История аналитической химии.— М., 1984.
5. Чайковский Ю. В. История открытия Ч. Дарвина: Опыт методологического анализа // Природа.— 1982.— № 6.
6. Розов М. А. Образцы деятельности и семиотические средства управления // Методологические проблемы науки.— Вып. 5.— Новосибирск, 1978.

7. Страхов Н. М. Развитие литогенетических идей в России и СССР.— М., 1971.
8. Albert Einstein: The Human Side//Selected and edited by H. Dikas, E. D. Hoffman.— Princeton University Press, 1979.

В. М. РОЗИН

РЕФЛЕКСИЯ В СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Познай себя!— Просил бы разъяснений.¹
Извольте: надо быть и вместе с тем не быть!...

Как познать самого себя? Только не путем наблюдений над собой, а отдаваясь делу...

Человек никогда не сможет смотреть на себя как на объект познания.

Гёте

Известно, что понятие рефлексии появилось только в Новое время. «Называя первый источник (опыта) ощущением,— пишет Локк,— я зову второй „рефлексией“², потому, что он доставляет только такие идеи, которые приобретаются душою при помощи рефлексии о своих собственных внутренних деятельностях» [1]. Но можно предположить, что уже в древнем мире человек научился наблюдать за своей деятельностью, за собой. Хотя в античной философии появляется представление, внешне сходное с понятием рефлексии, все же в мышлении специального понятия рефлексии нет. В «Метафизике» Аристотель пишет: «При этом разум, в силу причастности своей предмету мысли, *мыслит самого себя*: он становится мыслимым, соприкасаясь и мысля, так что одно и то же есть разум и то, что мыслится им» (курсив наш.— В. Р.) [2, с. 211]. Интересно, что и у Локка, и у Аристотеля агентом и объектом рефлексии являются *разум и деятельность* (но понимаемые различно). Если Локк имеет в виду разум и деятельность человека как способности души, то Аристотель говорит о разуме как божестве и едином (самом первом) «начале». «Поэтому должно быть началом существо, которое — в деятельности... И жизнь без сомнения присуща ему, ибо деятельность разума есть жизнь, а он есть именно деятельность... Ибо разум имеет способность принимать в себя предмет своей мысли и сущности, а действует он, обладая, так что то, что в нем, как кажется, есть божественного, это скорее обладание, нежели способность к нему, и умозрение есть то, что приятнее всего и всегда лучше. Если поэтому так хорошо, как нам иногда, богу — всегда, то это изумительно; если же лучше, то еще изумительнее» [2, с. 211].

Парадокс понятия рефлексии. Рефлексия задается таким образом, что получается антиномия — новое, рефлексивно выделяемое содержание извлекается из старого содержания (новое содержится в старом). С этой проблемой столкнулся уже Аристотель. «Ведь существо мысли и предмет мысли,— пишет он,— не одно и то же. Дело, однако, в том, что в некоторых случаях есть предмет знания... Поскольку предмет мысли и разум не являются отличными друг от друга... мы будем иметь здесь *тождество и мысль будет составлять одно с предметом мысли*» (курсив наш.— В. Р.) [2, с. 215]. С этой антиномией тесно связана и идея о том, что рефлексия принадлежит тому же целому, которое она рефлектирует (разуму, душе). С одной стороны, рефлексия есть деятельный механизм изменения, с другой — принадлежит самому изменяемому объекту. Возникает вопрос: как это возможно? Классики немецкой философии — Гегель, Фихте, Шеллинг — разрешали этот парадокс диалектически. Они определяли рефлексию в действительности саморазвития (деятельности самопознания) как основной механизм движения, образование нового из старого, раскрытие старого в новое. Вводилось представление о замкнутом универсуме (духа, сознания, интеллигенции), в котором посредством рефлексии выявляются все новые и новые состояния (формы, понятия, организованности), образующие *развитие* содержания этого универсума. Таким образом, рефлексия оказалась, с одной стороны, совпадающей с деятельностью самосознания, с другой — основным источником (механизмом) развития ее структур (знаний, понятий).

Замыкание рефлексивным построением классического этапа греческой философии. Рефлексивные рассуждения понадобились Аристотелю для самообоснования философского мышления, так сказать, замыкания его. Дело в том, что «программа» Аристотеля имела одно слабое звено, ставившее под удар критики весь органон философии. По Аристотелю, каждая наука (род бытия) исходит из присущих ей «начал» (недоказуемых положений, характеризующих, задающих данный род бытия), причем существует иерархия начал: более частные (опытные) опираются на более общие (теоретические), а венчает всю иерархию первая философия (наука о божестве)*. Хотя начала в каждой науке и не дока-

* «Поэтому ясно, что есть три рода теоретических наук — физика, математика, наука о божестве. При этом область теоретических наук выше всех других, а из этих наук — та, которая указана под конец: в ряду сущего она имеет наиболее ценный объект, а выше и ниже каждая наука ставится в зависимость от того предмета, который ею познается» [2, с. 191—192].

зываются, за ее пределами они обосновываются в первой философии. «Кто, — пишет Аристотель, — отдает предпочтение знанию ради знания, больше всего отдаст предпочтения науке более совершенной, а это наука о максимально познаваемом предмете. Обладают же такой познаваемостью первые элементы и причины, ибо с помощью их и на их основе познается все остальное, а не они через то, что лежит под ними» (курсив наш. — В. Р.) [2, с. 21]. Ну а начала (элементы, причины) самой первой философии, на что они опираются, с помощью чего познаются сами? Трудный вопрос для программы Аристотеля: сказать, что первые начала заданы самими философами, — нельзя, ведь философия апеллирует к бытию и истине (как соответствию бытию), а не к деятельности людей; сказать, что есть еще какие-то более общие начала, — нельзя, получится бесконечный ряд начал. Выход один — самообосновать первые начала, придать им форму бытия, не нуждающегося в обосновании и одновременно обосновывающего все другие начала наук. Что же это за род бытия? Аристотель отвечает так: это божество (благо), это разум, это созерцание божественным разумом самого себя*. Как божество такое начало связано со всеми другими началами, как разум — является источником их познания, как созерцание самого себя обосновывает все остальные начала (тем, что приводит их к первым началам). Введя подобное начало, Аристотель не только замыкает первую философию и с нею весь органон философии, но и, пожалуй, впервые демонстрирует, как искусственные философские построения интерпретируются в естественной модальности.

Рефлексивный ход понадобился Аристотелю, когда он построил замкнутый универсум (единое, божественный разум), но вынужден был объяснить, как в нем могли иметь место все другие начала (многое, изменение). Решение состояло в том, что Аристотель, меняя модальность мышления с искусственного залога на естественный (рассматривая разум то как познание, то как бытие), трактует содержание замкнутого универсума в виде иерархической последовательности связанных между собой начал.

Метаморфозы представления о разуме в средние века и эпоху Возрождения. С точки зрения Аристотеля, рефликтует не отдельный человек, а божественный разум и

* «Так вот от такого начала зависит мир небес и природа... И жизнь без сомнения присуща ему, ибо деятельность разума есть жизнь (вечная)... Мы утверждаем, что бог есть живое существо, вечное, наилучшее... Разум мыслит самого себя, раз мы в нем имеем наилучшее, и мысль (его) есть мышление о мышлении» [2, с. 211, 215].

С ним все бытие в форме первой философии. Отдельный человек может только наблюдать за собой, но не рефлексировать (он не универсум). Как же рефлексия стала способностью отдельного человека? Для этого потребовалось существенно переосмыслить роль разума, передать его от божества человеку. Именно такой процесс происходил на протяжении всех средних веков и Возрождения. В средние века установился следующий ценностный ряд форм бытия: бог — ангелы (святые) — человек*. Созданный «по образу и подобию» бога, человек мыслится теперь как обладающий разумом и свободой воли, с одной стороны, и природными (естественными) страстями — с другой. При этом разум — «от бога» (обладает божественной природой), а телесные страсти как материал («и создал господь бог человека из праха земного») имеют чисто человеческое (иногда и дьявольское) происхождение. Для нашей темы особенно важен такой персонаж, как ангел-хранитель. Вспомним М. Ю. Лермонтова:

По небу полуночи ангел летел
И тихую песню он пел...
Он душу младую в объятиях нес
Для мира печали и слез.
И звук его песни в душе молодой
Остался без слов, но живой...

Ангелы-хранители (подобно личным святым) выполняли крайне любопытные функции: с одной стороны, они были проводниками воли бога, передавая человеческому разуму божественные предначертания, его дух; с другой — видя страсти человека, помогали ему не уклоняться от пути, указанного богом. По сути ангел-хранитель — это средневековая фигура рефлексии: действительно, он может осознать все поступки человека (видит его насквозь), причем это не просто бездумное отражение деятельности человека (как в зеркале), а божественное (разумное) видение, работающее на развитие человека как духовного существа. Правда, вторая составляющая рефлексии (разумная) пока только частично принадлежит человеку, в основном же — ангелу и богу.

* Этот ряд характерен во многом и для Возрождения. Видный итальянский гуманист Марсилио Фичино пишет: «Божественная сила, все превосходящая, породив ангелов и души, тотчас милосердно влияет в них, как в своих сыновей, сияние свое... красота есть некая прелесть, живая и духовная, влитая сияющим лучом бога сначала в ангела, затем в души людей, в формы тел и звуки, которая посредством разума, зрения и слуха движет и услаждает наши души; услаждая, влечет и, увлекая, воспламеняет горящей любовью» [3, с. 505].

Новоевропейская личность и понятие рефлексии. Только в Новое время разум (и рассудок) философы начинают целиком относить к человеку и трактуют как способности его души. В сфере души оказываются обе составляющие: и природные страсти (стремления, желания), и способности разума (сознания), обращенные как на страсти, так и на самих себя. Необходимое условие «замыкания» этих составляющих души в самой душе — формирование представления о личности. Действительно, начиная с Возрождения формируется социальный институт личности и сама личность человека. Институт личности — это система культурных и правовых норм, правил и обычаев, закрепляющая самостоятельное поведение человека в обществе, его роли и функции, преимущественную ориентацию на других людей (и лишь во вторую очередь на бога и церковь). В психологическом плане все эти моменты обеспечиваются особой организацией поведения и сознания человека, т. е. собственно «личностью». Человек теперь отождествляется не только с различными религиозными персонажами (богом, святыми), но, во-первых, с самим собой (центрирует жизнь на своем «я») и, во-вторых, с себе подобными. По механизму такое отождествление предполагает конструирование «образа себя» и подчинение ему «естественного поведения» человека. Хотя содержание «образа себя», как правило, берется со стороны (при заимствовании внешних образцов), оно одновременно рассматривается как присущее самому человеку (как его способности, характер, конституция, склонности, потребности). Личность — это такой тип организации сознания и поведения человека, в котором ведущую роль приобретают «образы себя» и действия с ними: уподобление и регулирование естественного поведения со стороны «образов себя» (сознательное, волевое и целевое поведение); отождествление ранее построенных «образов себя» с теми, которые действуют в настоящее время (воспоминание); поддержание «образов себя» (самоактуализация); смена «образов себя» (развитие, изменение) и т. п. Но сам человек обычно не сознает «искусственный» аспект своего поведения, для него все эти действия с «образом себя» переживаются как его естественные состояния или как события, которые он претерпевает.

Если взглянуть теперь на процесс формирования личности с точки зрения механизмов самоорганизации психики, то можно утверждать, что «образ себя» и манипулирование с ним есть способ семиотического опосредования жизнедеятельности, на основе которого и формируется особая реальность, реальность «я». События этой реальности переживают-

ся человеком как его собственная жизнь, имеющая прошлое, настоящее и будущее, жизнь, обусловленная его индивидуальными, личными желаниями и устремлениями, его характером, конституцией и способностями.

В структуре личности разум берет на себя новую функцию — он интегрирует, согласует, связывает различные, несовпадающие характеристики «я». Действительно, по мере развития человека его психика вынуждена согласовывать новые характеристики «образа себя» со старыми; аналогично, подобное согласование необходимо и в тех случаях, когда человек попадает в принципиально новые ситуации (ведет себя в них неожиданно для самого себя) или сталкивается с новыми людьми, отождествляя себя с ними и т. п. При этом новое состояние личности должно как бы проистекать из старого; не может быть двух независимых «образов себя» (это ведет или к параличу жизни, или к психической патологии — шизофрении, раздвоению личности). Разум (сознание) как ясная, истинная инстанция личности (скрытый ангел-хранитель нашей души) берет на себя функцию в реальности «я» осуществлять все подобные синтезы, сливать новое со старым, быть причиной изменения (развития) «я». Он постоянно фиксирует несоответствие «я» самому себе (его рассогласование внутри себя), осмысляет его с точки зрения иной инстанции «я» (по сути божественной, но в данном случае рассматриваемой как разумная). Но ведь это и есть рефлексия, как ее понимал Локк. Она выполняет две функции: а) получает знания о внутренних действиях души и б) осмысляет, сознает эти деятельности (момент, связанный с разумом). Этим функциям как раз и соответствует понимание Локком рефлексии как «отражения», «отклонения» (т. е. перенос осознаваемых внутренних действий души в иную сферу — разумную, божественную); да и роль рефлексии у него любопытна — обеспечивать веру, познание, воспоминание.

Итак, в философии Нового времени понятие рефлексии было призвано объяснить *целостность и развитие* человека как личности. С одной стороны, личность постоянно приобретает новые знания, представления, понятия, способности, с другой — все эти новообразования прочно закованы в круг «я», принадлежат универсуму личности и, следовательно, должны проистекать из уже существующего в «я», т. е. из старого. Разрешение этого противоречия, как и в античной философии, происходит в рамках рефлексивного мышления (но в данном случае уже вводится осознанное понятие рефлексии). Универсуму личности приписывается особая

способность — рефлексия, сочетающая в себе одновременно искусственный план (отображение деятельности души, познание ее) и естественный (сама рефлексия есть часть души, механизм ее изменения). Безусловно, личность изменяется не только и не столько сама по себе, сколько под влиянием внешней среды (взаимоотношений, деятельности, попыток разрешить различные проблемы) и поэтому отнюдь не является универсумом. Однако в плане реальности «я» личность есть именно универсум, и пока подобная точка зрения работает, будет работать и понятие рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Локк Д. Опыт о человеческом разуме // Избранные философские произведения. — Т. 1. — М., 1960.
2. Аристотель. Метафизика. — М.; Л., 1934.
3. Марсилио Фичино. Комментарий на «Пир» Платона // История эстетики. — Т. 1. — М., 1962.

Е. В. СЕМЕНОВ

КООПЕРАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — СИСТЕМА С РЕФЛЕКСИЕЙ

Исследования 60—70-х годов убедительно показали важность анализа рефлексивных аспектов социальных явлений и процессов, эвристическую ценность использования понятия «рефлексия» в социальной науке. Наиболее значительным результатом, полученным в этом направлении, является выработка представления о различных социальных образованиях и обществе в целом как о системах с рефлексией. Полезность данной теоретической конструкции для исследования различных социальных феноменов неоднократно отмечалась в литературе. Несомненно, плодотворна она и для исследования кооперации деятельности, которая стала в наше время крупной практической проблемой, что служит источником растущего теоретического интереса к ней. Достаточно сказать, что научная организация труда и управления, экономическая интеграция групп стран (например, социалистическая экономическая интеграция) — это прежде всего проблемы кооперации деятельности.

Особенностью разработки кооперационной проблематики в настоящее время является довольно значительная актив-

ность на специально-научном уровне (прежде всего в экономике и социальной психологии) и серьезное отставание социально-философских исследований. Этим обстоятельством объясняется неразработанность теоретико-методологического инструментария, необходимого для исследования кооперации деятельности. Поиск таких теоретических средств становится сейчас действительно актуальной задачей. Большие возможности в этом плане заключаются в разработке идеи системы с рефлексией применительно к кооперационным системам.

Идея системы с рефлексией в социальной науке

Использование категории рефлексии в социально-философских исследованиях несколько необычно и нетрадиционно. Его затруднительно подтвердить ссылками на философские словари. Лишь в научных работах 60—70-х годов впервые осуществлено включение данной категории в социально-философский контекст, хотя уже в «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса фактически содержится представление об обществе как о системе с рефлексией.

Как и большинство понятий, имеющих широкое распространение (от обыденного языка до философии) и множество трактовок в различных философских школах, понятие рефлексии оказалось крайне многозначным и неопределенным. Даже объяснения этимологии слова «рефлексия» в различных словарях оказываются различными: либо как латинское (позднелатинское) «исходное значение» [1, с. 13—49], либо как «внутреннее отражение» [2, с. 677], либо как «обращение назад, отражение» [3, с. 628] и т. д.

Основные значения понятия рефлексии можно свести к четырем группам, в пределе — к четырем значениям, из которых лишь одно представляет серьезный интерес для социально-философских исследований, хотя оно-то как раз и не является ни наиболее распространенным, ни наиболее оправданным этимологически. К первой группе относятся натуралистические определения. Пример рефлексии при таком подходе — отражение света от поверхности предмета [1, с. 1349]; рефлексия — рефлекс, т. е. изменение тона или увеличение силы окраски, возникающее при отражении света, падающего от соседних освещенных предметов [4, с. 1261]. Вторую группу составляют психологические определения. Здесь рефлексия — размышление, полное противоречий, сомнений и колебаний; анализ своих мыслей и переживаний [4, с. 1261]; размышление о своем психическом

состоянии, склонность анализировать свои переживания [5, с. 625; 6, с. 625]. Третья группа представлена логико-гносеологическими определениями, пример которых можно найти в любом философском словаре: рефлексия — «исследование познавательного акта» [7, с. 351]; рефлексия — «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания» [8, с. 11, 579].

Особо следует выделить социологические (точнее, социально-философские) определения рефлексии. Рефлексия в данном случае понимается либо как самосознание системы, являющееся элементом этой системы и фактором ее развития [9], либо шире — как интеллект системы, отражающий не только саму систему, но и взаимодействующие с ней системы [10, с. 9; 10; 11]. М. К. Мамардашвили, характеризуя социальные системы как системы с рефлексией, отмечает, что они «содержат в себе свои же отображения в качестве необходимого элемента (или, иначе говоря, включают в себя сознание наблюдателя в качестве внутреннего элемента собственного действия)» [11, с. 16].

К сожалению, социально-философское представление рефлексии не проникло пока в философские словари, где доминирует логико-гносеологическое представление рефлексии, сочетающееся часто с психологическим ее представлением. Между тем именно такое понимание рефлексии как элемента социальной системы представляет значительную ценность для исследования функционирования, воспроизводства и развития социальных систем разного типа и уровня. Рефлексивные процессы в социальных системах составляют «важнейшую компоненту» данных систем [12, с. 103]. Поэтому анализ последних без учета присущей им рефлексии представляется упрощенным, а во многих случаях заведомо ложным. На сегодня рассмотрение социальных образований в качестве систем с рефлексией нашло наиболее эффективное приложение в исследовании науки, поскольку очевидно, что наука «постоянно сама себя осознает и функционирует в соответствии с этим осознанием» [13, с. 214; 9, с. 100—124].

Кооперация — рефлексия — управление

Модель системы с рефлексией плодотворна для исследования кооперации деятельности. Практически любая кооперационная система (если речь идет о кооперации социальной деятельности) является системой с рефлексией. В исследовании

кооперации существует много проблем, решение которых предполагает обязательное использование модели системы с рефлексией.

Следует различать два подхода к исследованию кооперации деятельности. Условно их можно обозначить как исследование внешнего и внутреннего аспектов кооперационных систем. Первый из них заключается в том, что кооперация деятельности исследуется с точки зрения ее социальных функций, роли в развитии форм социального взаимодействия, значения для исторического развития общества. Для другого подхода существенно то, как' возможно осуществление согласованной, координированной деятельности людей, как эта деятельность реализуется человеческим материалом, создается им и, в свою очередь, преобразует его, какова роль сознания в осуществлении этой деятельности и как оно развивается в ней. Иными словами, несколько утрируя, можно сказать, что имеются социо- и антропоцентристский аспекты исследования кооперации, т. е. аспекты «кооперация и общество» и «кооперация и человек». Исследование второго аспекта предполагает использование модели системы с рефлексией.

Плодотворность различения указанных аспектов исследования кооперации деятельности можно подтвердить ссылкой на классические труды К. Маркса, содержащие глубокую разработку кооперационной проблематики. Примером рассмотрения кооперации с точки зрения ее роли в жизнедеятельности и развитии общества может служить исследование им кооперации как формы, «которая лежит в основе всех общественных устройств, направленных на увеличение производительности общественного труда» [14, с. 285]. Примером анализа «устройства» кооперации является исследование, в рамках которого дано классическое Марксово определение кооперации как формы труда, «при которой много лиц планомерно работают рядом и во взаимодействии друг с другом в одном и том же процессе производства или в разных, но связанных между собой процессах производства» [15, с. 337]. В этом же аспекте выполнено исследование К. Марксом связи кооперации и управления.

Анализ кооперации как системы с рефлексией позволяет объяснить связь социального управления с кооперацией. Обоснование тезиса об управлении как функции кооперации является теоретической заслугой К. Маркса. Ему принадлежит и доказательство двойственности управления, что позволяет рассмотреть управление в качестве функции ко-

операции и функции конфликта [16, с. 32—34, 108]. Связь управления с конфликтом в контексте данной статьи не представляет особого интереса; что же касается связи управления с кооперацией, то она имеет первостепенную важность. Основной тезис в данном плане можно сформулировать следующим образом. Связь управления и кооперации опосредована рефлексией. В той мере, в какой кооперация предполагает управление, оно предполагает рефлексию. Управление является необходимым моментом кооперационной системы, ее функцией и фактором жизнедеятельности. Рефлексия, в свою очередь, является необходимым моментом управления кооперационной системой.

К. Маркс показал, что «труд по надзору и управлению» имеет место всюду, где осуществляется «общественно-комбинированный» процесс производства. Где есть кооперация, там «связь и единство процесса необходимо представлены одной управляющей волей и функциями, относящимися не к частичным работам, а ко всей деятельности мастерской, как это имеет место с дирижером оркестра»; управленческий труд в данном случае является производительным, и выполнять его необходимо при «всяком комбинированном способе производства» [17, с. 42].

Управление кооперационной системой, без чего она не может существовать, невозможно без использования механизма рефлексии.

Простейший пример кооперации может проиллюстрировать тезис о сущностной связи кооперации, рефлексии и управления. Известен способ охоты пигмеев на слона, предполагающий кооперацию деятельности. Два охотника, вооруженные копьями, под руководством «дирижера» подкрадываются к слону и одновременно поражают его задние ноги копьями под колени. Даже этот простейший (по организационной схеме, а не по исполнению) способ кооперации с необходимостью предполагает предварительное свое существование и осуществление в сознании. Каждый охотник может и не осознавать всю ситуацию в целом, но «дирижер» должен выполнять функцию рефлексии системы, иначе не получится согласованное действие, в данном же случае только оно и может быть успешным.

Изучение кооперации деятельности в данной плоскости просто невозможно без учета того, что кооперация является системой с рефлексией. Этот вывод справедлив и для тех форм кооперации, которые предполагают не одновремен-

ность, а последовательность действий и сложное сочетание того и другого, т. е. это общий вывод относительно всякой кооперации.

Аспекты исследования кооперации деятельности как системы с рефлексией

Использование модели системы с рефлексией позволяет выявить существенные моменты кооперации деятельности. Анализ становления, функционирования, воспроизводства и развития кооперационных систем составляет совокупность взаимосвязанных аспектов исследования кооперации. В каждом из этих аспектов кооперация как система с рефлексией проявляет себя по-разному, различна при этом и роль рефлексии, но учет ее обязателен.

Нормальное функционирование социальных систем кооперационного типа практически невозможно без рефлексии, так как подобные системы нуждаются в согласовании, координации их элементов, а поскольку речь идет о социальных системах, то координация, согласование осуществляются не стихийно или не вполне стихийно, т. е. предполагают наличие в системе рефлексии как ее обязательного элемента.

Рефлексия играет особо важную, исключительную роль в социальных процессах сотрудничества (в отличие от процессов конфликтного типа). Мысль о возможности типологии социального взаимодействия по критерию взаимопользости и взаимовредности (в нашей терминологии это кооперация и конфликт) представляется плодотворной. Действительно, со-деятельность (кооперация) и противодеятельность (конфликт) являются фундаментальными типами социального взаимодействия. Важно, что из их сопоставления следует вывод о большей значимости рефлексии в ситуации кооперации, чем в ситуации конфликта, так как конфликтное взаимодействие вполне осуществимо и без рефлексии, кооперация же без рефлексии просто не осуществима. Рефлексия в силу этого является прежде всего конструктивным, а не декструктивным фактором социальной жизни.

Социальные системы кооперационного типа — это, как правило, системы, существующие продолжительное время, нуждающиеся в замене человеческого материала, а следовательно, воспроизводство их предполагает деятельность обучения и в силу этого использование рефлексивного момента. Совершенно необязательно, чтобы передаваемые знания имели теоретическую форму, это могут быть, в принципе, сколь

угодно примитивные обыденные представления (все зависит от природы самой кооперативной системы). Принципиально важно то, что для воспроизводства системы посредством обучения новых субъектов коллективной деятельности необходима рефлексия. В этом одно из коренных отличий социальных кооперативных систем от кооперативных образований досоциального типа.

Само обучение как средство воспроизводства системы может иметь разный характер в зависимости от сложности кооперационной системы и типа присущей ей рефлексии — от обучения посредством демонстрации самой деятельности до обучения с помощью абстрактных теоретических конструкций. В последнем случае рефлексия системы имеет четкую оформленность и «обособленность» от прочих элементов системы. В первом случае, где мы имеем дело с простейшими, социально неразвитыми кооперационными образованиями, рефлексии как бы вообще нет: ведь чтобы воспроизвести коллективную деятельность, прибегают не к помощи речи или текстов, а к имитации этой деятельности. Но рефлексия, столь же неразвитая, как и сама система, момент которой она является, и в данном случае имеется — без нее невозможной была бы сама имитация коллективной деятельности.

Роль рефлексии в первоначальном историческом становлении социальных кооперационных систем и их последующем развитии существенно различна. В аспекте становления кооперационных систем важно, что рефлексия является их продуктом, следствием, а не предпосылкой или причиной. Роль рефлексии в развитии социальных кооперационных систем также не является исторической константой. Значение сознательного начала в социальных процессах на разных исторических ступенях общества, особенно если сравнивать самые ранние и самые поздние, последовательно возрастало. Но и в первоначальном историческом становлении человеческой кооперации, составляющем сущность социогенеза, рефлексия играла свою роль. Формирование собственно социальной кооперации означало, среди прочего, и формирование такого ее момента, как рефлексия, выполнявшего одновременно роль фактора, катализирующего данный процесс.

В ходе последующего исторического развития социальной кооперации рефлексия становится все более активной и значимой. Развитие кооперационных систем, как правило, предполагает не чисто стихийное протекание процессов изменения, а хотя бы частичную опору на рефлексия. Иными сло-

вами, система рефлегирует не только свое функционирование, но и развитие, предвидит и в какой-то степени сознательно выбирает варианты своего развития. Даже в традиционных обществах рефлексия, хотя бы эпизодическая, оказывалась средством рационализации кооперации деятельности. Применительно же к обществам, ориентированным на новации, рефлексия становится важнейшим средством развития кооперационных систем любого уровня, включая и уровень общества в целом. Общий вывод заключается в том, что рефлексия есть средство развития кооперации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Толковый словарь русского языка/Под ред. Б. М. Волина и Д. Н. Ушакова.— Т. 3.— М., 1939.
2. БСЭ.— Т. 48.— М., 1941.
3. БСЭ.— 3-е изд.— Т. 22.— М., 1975.
4. Словарь современного русского литературного языка: В 17-ти т.— М.; Л., 1961.— Т. 12.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка.— М., 1972.
6. Словарь русского языка/Сост. С. И. Ожегов.— М., 1952.
7. Философский словарь.— 3-е изд.— М., 1972.
8. Философский энциклопедический словарь.— М., 1983.
9. Розов М. А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний.— Новосибирск, 1977.
10. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры.— М., 1973.
11. Мамардановили М. К. Анализ сознания в работах К. Маркса // Вопр. философии.— 1968.— № 6.
12. Лефевр В. А. Формальный метод исследования рефлексивных процессов // Вопр. философии.— 1971.— № 9.
13. Розов М. А. Об изучении познания как системы с рефлексией // Системный метод и современная наука.— Новосибирск, 1971.— Вып. 1.
14. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд.— Т. 47.
15. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 23.
16. Семенов Е. В. Кооперация деятельности как проблема исторического материализма.— Новосибирск, 1983.
17. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.— 2-е изд.— Т. 25, ч. 1.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко.</i> Направления изучения рефлексии (вместо предисловия)	3
I. Гносеологические исследования рефлексии	13
<i>А. П. Огурцов.</i> Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание	—
<i>Г. А. Антипков.</i> Философская рефлексия и природа идеального	20
<i>Л. С. Родос.</i> Способ данности объекта исследования и рефлексия	27
<i>М. А. Розов.</i> К методологии анализа рефлектирующих систем	32
II. Психологические механизмы рефлексии	43
<i>В. В. Давыдов, А. З. Зак.</i> Уровень планирования как условие рефлексии	—
<i>Б. Д. Эльконин.</i> Об одном из путей психологического изучения рефлексии	49
<i>Г. А. Голицын.</i> Рефлексия как фактор развития	54
<i>В. И. Слободчиков.</i> Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе	60
<i>А. А. Тюков.</i> О путях описания психологических механизмов рефлексии	68
III. Рефлексия в структуре учебной деятельности	76
<i>В. В. Рубцов.</i> Психологические основы исследования совместных учебных действий у детей (к вопросу о рефлексивных механизмах происхождения учебно-познавательного действия)	—
<i>О. Е. Мальская, А. А. Сидельникова.</i> Особенности осознания студентами учебной деятельности	84
<i>Е. М. Дубовская, И. М. Улановская, О. В. Яркина.</i> Экспериментальное исследование содержания рефлексивного компонента совместной учебной деятельности	93
<i>Н. И. Поливанова, В. В. Рубцов, М. А. Семенова.</i> Рефлексия и ее роль в процессе организации и построения коллективно-распределенного действия у детей	102

<i>И. И. Ильясов, И. Л. Можаровский.</i> Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности	113
IV. Рефлексия в структуре научного познания	122
<i>Л. С. Сычева.</i> Рефлексия как объект исследования и эмпирический материал гносеологии (на материале обсуждений проблемы предмета конкретных наук)	—
<i>М. С. Мириманова.</i> Рефлексия над понятийной структурой науки	130
<i>С. С. Митрофанова.</i> Классификационная проблема как рефлексивный механизм теоретизации науки	140
<i>М. С. Мириманова, Ю. А. Шрейдер.</i> Рефлексия и установка как основа формирования информационных потребностей в условиях компьютерной инфосреды	151
<i>В. И. Супрун.</i> Роль рефлексии в социальном прогнозировании	161
<i>В. И. Гуваков, Н. А. Комарова.</i> Рефлексия как фактор организации и развития медицинского знания	168
V. Рефлексия в развитии культуры	176
<i>Г. А. Антипов, О. А. Донских.</i> Проблема периодизации историко-философского процесса с позиций представления о рефлексии	—
<i>О. А. Донских.</i> Рефлексия над языком в историческом контексте	196
<i>В. В. Папанова.</i> К проблеме возникновения диалога	202
<i>Н. И. Кузнецова.</i> Научная рефлексия как объект историко-научного исследования	213
<i>В. М. Розин.</i> Рефлексия в структуре сознания личности	222
<i>Е. В. Семенов.</i> Кооперация деятельности — система с рефлексией	228

ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИИ

*Современные
комплексные исследования*

Утверждено к печати
Институтом истории,
филологии и философии
СО АН СССР

Редакторы издательства
С. П. Исаков, К. Д. Павлова
Художественный редактор
В. И. Шумаков
Художник
А. И. Смирнов
Технический редактор
Г. Я. Герасимчук
Корректоры *Н. Н. Тлсто,*
Е. В. Фетисова

ИБ № 30380

Сдано в набор 31.10.86. Подписано в печать 06.05.87. МН-02498. Формат 84×108 1/32, Бумага типографская № 2. Обыкновенная гарнитура. Высокая печать. Усл. печ. л. 12,6, Усл. кр-отт, 12,6, Уч-изд. л. 14,2. Тираж 3200 экз, Заказ № 427, Цена 2 р. 70 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Наука», Сибирское отделение, 630099, Новосибирск, 99, Советская, 18.
4-я типография издательства «Наука», 630077, Новосибирск, 77, Станиславского, 25.

Адреса книготорговых предприятий «Академкнига» с указанием магазинов и отделов «Книга — почтой». Магазины «Книга — почтой».

252030 Киев, ул. Пирогова, 4
197345 Ленинград, ул. Петрозаводская, 7
117192 Москва, Мичуринский просп., 12

Адреса магазинов «Академкнига», имеющих отдел «Книга — почтой».

480091 Алма-Ата, ул. Фурманова, 91/97 («Книга — почтой»)
370005 Баку, ул. Коммунистическая, 51 («Книга — почтой»)
232600 Вильнюс, ул. Университето, 4
690088 Владивосток, Океанский просп., 140 («Книга — почтой»)
320093. Днепропетровск, просп. Гагарина, 25 («Книга — почтой»)
734001 Душанбе, просп. Ленина, 95 («Книга — почтой»)
375002 Ереван, ул. Туманяна, 31
664033 Иркутск, ул. Лермонтова, 289 («Книга — почтой»)
420043 Казань, ул. Достоевского, 53 («Книга — почтой»)
252030 Киев, ул. Ленина, 42
252030 Киев, ул. Пирогова, 2
252142 Киев, просп. Вернадского, 79
277012 Кишинев, просп. Ленина, 148 («Книга — почтой»)
343900 Краматорск Донецкой обл., ул. Марата, 1 («Книга — почтой»)
660049 Красноярск, просп. Мира, 84
443002 Куйбышев, просп. Ленина, 2
191104 Ленинград, Литейный просп., 57
199164 Ленинград, Таможенный пер., 2
196034 Ленинград, В/О, 9 линия, 16
220012 Минск, Ленинский просп., 72 («Книга — почтой»)
103009 Москва, ул. Горького, 19-а
117312 Москва, ул. Вавилова, 55/7
630076 Новосибирск, Красный просп., 51
630090 Новосибирск, Морской просп., 22 («Книга — почтой»)
142284 Протвино Московской обл., ул. Победы, 8
142292 Пущино Московской обл., МР «В», 1
620161 Свердловск, ул. Мамина-Сибиряка, 137 («Книга — почтой»)
700000 Ташкент, ул. Ю. Фучика, 1
700029 Ташкент, ул. Ленина, 73
700070 Ташкент, ул. Шота Руставели, 43
700185 Ташкент, ул. Дружбы народов, 6 («Книга — почтой»)
634050 Томск, Академический просп., 5
634050 Томск, наб. реки Ушайки, 18
450059 Уфа, ул. Р. Зорге, 10 («Книга — почтой»)
450025 Уфа, ул. Коммунистическая, 49
720000 Фрунзе, бульвар Дзержинского, 42 («Книга — почтой»)
310078 Харьков, ул. Чернышевского, 87 («Книга — почтой»)

**СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВА «НАУКА»**

**готовит к выпуску в 1987 году
книгу Г. А. Антипова**

**ИСТОРИЧЕСКОЕ ПРОШЛОЕ
И ПУТИ ЕГО ПОЗНАНИЯ**

В монографии впервые подробно дается интегральное описание социокультурного функционирования и развития исторического знания. Обосновывается правомерность выделения исторического сознания в качестве особой формы общественного сознания. Основные компоненты исторического исследования интерпретируются с точки зрения их места и взаимосвязи в процессах решения ученым-историком своих познавательных задач.

Книгу можно заказать в магазинах «Академкнига».

Заказы направляйте по адресу:

630090, Новосибирск, 90, Морской проспект, 22.