

АКАДЕМИЯ НАУК СССР. СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ИНСТИТУТ ИСТОРИИ, ФИЛОЛОГИИ
И ФИЛОСОФИИ СО АН СССР

ФИЛОСОФСКОЕ ОБЩЕСТВО СССР
ЗАПАДНО-СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ.ЛЕНИНСКОГО КОМСОМОЛА

НОВОСИБИРСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
КОНСЕРВАТОРИЯ ИМ.М.И.ГЛИНКИ

СОВЕТСКАЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ АССОЦИАЦИЯ
СИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
ОБЩЕСТВО ПСИХОЛОГОВ СССР
НОВОСИБИРСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

РЕФЛЕКСИЯ В НАУКЕ И ОБУЧЕНИИ

**Тезисы
докладов и сообщений
к научно-методической конференции
12-14 ноября 1984 г.**

Новосибирск 1984

Академия наук СССР. Сибирское отделение
Институт истории, филологии и философии СО АН СССР
Новосибирская государственная консерватория
им. М.И. Глинки
Философское общество СССР
Западно-Сибирское отделение
Советская социологическая ассоциация
Сибирское отделение
Общество психологов СССР
Новосибирское отделение
Новосибирский государственный университет
им. Ленинского комсомола

РЕФЛЕКСИЯ В НАУКЕ И ОБУЧЕНИИ

Тезисы
докладов и сообщений
к научно-методической конференции
12-14 ноября 1984 г.

Новосибирск 1984

РЕДКОЛЛЕГИЯ

И.С.Ладенко – доктор философских наук, с.н.с. ИЭиОПШ СО АН СССР (ответственный редактор); В.Э.Коган – доктор философских наук, профессор НИИЖТ; Л.Б.Наумов – доктор медицинских наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и оптимизации высшего медицинского образования НГМИ; В.Н.Турченко – доктор философских наук, профессор ИИФФ; Н.Г.Алексеев – кандидат психологических наук, с.н.с. МИНХ ГП; С.С.Розова – кандидат психологических наук, доцент НГУ; Н.П.Бочкарев – с.н.с. НИИКЭ; В.М.Цеханский – кандидат психологических наук, и.о. доцента НГК.

От оргкомитета

В условиях научно-технического прогресса развитие творческого мышления специалистов приобретает особо важное значение: только высокая творческая активность, практические умения и навыки творческого мышления специалистов могут обеспечить эффективное освоение и применение ими современных методов, вычислительной техники, семиотических систем и других средств познавательной и управленческой деятельности. Но все это требует изучения и использования знаний о механизмах творческого мышления при подготовке и повышении квалификации кадров науки, образования, искусства и других сфер деятельности.

Одним из важнейших элементов творческих процессов является рефлексия. В самом общем виде она давно уже рассматривается в философских исследованиях. Конкретизацией общих представлений занимается психология, стремящаяся экспериментально исследовать и описать специфические способы рефлексирования. Все это может приобретать конкретное значение для практики благодаря последующим дидактическим разработкам методик рефлексии, которые должны соотноситься с реальными условиями конкретной деятельности. Таким образом, практическое овладение специалистами необходимым арсеналом приемов рефлексивного мышления возможно теперь только при комплексном подходе к этой проблеме.

Настоящая конференция преследует своей целью организацию творческого сотрудничества специалистов различных сфер деятельности с исследователями, изучающими рефлексию на перечисленных выше уровнях. Такое сотрудничество позволит внедрять в практику науки, обучения и управления результаты современных исследований рефлексии и на этой основе более интенсивно развивать творческое мышление специалистов-практиков. В осуществлении этих задач развития ведущая роль принадлежит философам, работающим в области гносеологии и методологии науки. Выполнение этой задачи является конкретным ответом секции диалектического материализма Западно-Сибирского отделения Философского общества СССР на решения июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС.

Оргкомитет

СОДЕРЖАНИЕ

I. Гносеологические проблемы рефлексии

Розин В.М. Методологические заметки о природе рефлексии	12
Витебский Л.Я. К построению программы гносеологического исследования рефлексии как механизма воспроизводства деятельности	14
Юдин Б.Г. О соотношении рефлексии и деятельности	17
Розов М.А. Рефлексия и феноменологическое описание деятельности	19
Гусев П.Г. О различии гносеологической и рефлексивной структуры практики	21
Антипов Г.А. Рефлексия и природа идеального	23
Кумскова С.Н. Образ мышления и рефлексивная деятельность	25
Гражданников Е.Д. Анализ понятия "рефлексия" на основе классификационной модели	27
Дедерер Л.П. О механизме возникновения рефлексии	31
Петрова Г.И. Философская рефлексия в истории науки и возникновение методологического уровня в образе мышления	32
Комарова Л.Г. Научная рефлексия как исторический источник для гносеологии	35
Сычева Л.С. Парадигмальность рефлексии при анализе проблемы предмета	38
Бессонов А.В. Логическая теория истины и границы рефлексии	40

А л е к с е е в И.С. Рефлексия и неявное знание	42
В о р о ж ц о в В.П., Ч а в а ч и н В.Н. Об особенностях методологической рефлексии .	45

II. Рефлексия в научной деятельности

Р у б и н а М.П. Философско-методологическая рефлексия в интенсификации современной науки	47
З а к А.З. Рефлексия как механизм теоретического мышления	49
Р о д о с В.Б. Виды научной рефлексии	51
И л ь я с о в И.И., М о т а р о в с к и й И.Л. рефлексия как условие формирования научно нормированных пособов познавательной деятельности	53
З и н е в и ч О.В. Социальная природа внутринаучной рефлексии	55
С у п р у н В.И. Система ценностей и рефлексивный процесс в социальном прогнозировании	57
Р о д о с Л.С. К вопросу о биологической детерминации научной рефлексии	60
К у з н е ц о в а Н.И. Научная рефлексия как объект историко-научного анализа	62
О в ч и н н и к о в Н.Ф. Рефлексивные процессы в истории познания природы	66
М и т р о ф а н о в Б.С., Р о з о в а С.С. Рефлексивность как атрибут гуманитарного знания	68
М и т р о ф а н о в Б.С., Р о з о в а С.С. Рефлексия и парадокс гуманитарной науки	71
Г а р и н а Т.М. Гносеологический аспект рефлексии над основаниями математики	74
Л и т е р а т Ю.Е., Ф и г у р о в с к а я В.М. О некоторых особенностях рефлексии в научно-техническом творчестве	76
К о г а н В.З., Л и в ш и ц В.И., Ф е ф е л о в В.Н. Социальные аспекты инженерной инноватики и рефлексивное сознание .	79

Городняя Л.В., Кирпотин А.Н. О стиле работы программиста	81
Городняя Л.В., Кирпотин А.Н. Не- которые черты повседневной практики программиста	84
Меерович М.Г. Архитектуроведение. Позиция исследователя. Рефлексия	87
Авксентьев В.Л. Рефлексия в организа- ции архитектурного творчества	88
Никитин В.А. Роль рефлексии в ситуациях развития архитектурной деятельности	92
Мосарова Н.Н. Методология и методы ди- зайна	94

Ш. Психология рефлексивных процессов

Бочкарев Н.П. Рефлексивный цикл саморегу- ляции работника при исполнении им трудового задания	97
Тюков А.А. Исследование психологических ме- ханизмов рефлексивных процессов	100
Бодрова Е.В., Михна Е.Г. Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной дея- тельности	105
Зарецкий В.К. Рефлексивные аспекты проб- лемы развития творческих способностей	108
Алексеев Н.Г., Глячков И.Д. Комму- никационный и содержательный аспекты в решении задач на соображение	111
Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Реф- лексивные механизмы организации мыслительной деятель- ности в решении типовых и творческих задач	113
Алексеева Л.Н., Алексеев Н.Г. Повтор как один из технических приемов рефлексии	115
Слободчиков В.И. Индивидуальное соз- нание и рефлексия	118
Петров Н.М. Влияние ценностей на "включе- ние" защитно-психологических механизмов личности в	

процессе ее эмоциональной адаптации	I21
В а с и л ю к Ф.Е. Переживание и рефлексия . . .	I24
Л е в ч е н к о Е.В. К методологии исследования и формирования самочувствия	I26
Х о л м о г о р о в а А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции мышления при шизофрении .	I29

IV. Семиотические средства рефлексии и рефлексия знаковых структур

Л а д е н к о И.С. Логика рефлексивного анализа и язык рефлексии	I32
К а л а ч е в И.В. Семиотика как средство реф- лексии	I34
Э л ь к о н и н Б.Д. Знаковое опосредование и рефлексия в решении задач	I36
Н о т м а н В.О. Об интегративной модели семио- тических средств общения	I39
В е н к о в Н.В. Использование информационных сис- тем для анализа данных	I41
Б а р ч у н о в а Т.В. Метатеоретическая рефлекс- сия и развитие теоретической лингвистики	I43
К л е в а к и н а Е.Б. Языковая рефлексия как объект объяснения теоретической лингвистики	I45
З а и к а М.В. Соотношение про- и ретроспектив- ной рефлексии при подготовке коммуникативных текстов .	I48
С о р о к и н Ю.А. Текст, лакуны, рефлексия . .	I50
М о р о з о в а Т.В. Рефлексия и филологическое исследование текста	I53
Б у д у н о в А.А. Проблема интроспекции в мето- дологии трансформационно-порождающей грамматики . . .	I55
Т р и р о г М.Ю. Об одном способе "провокации" рефлексии переживания у читателя	I58
Б о г и н Г.И. Рефлексивная основа понимания текста	I60
Д о н с к и х О.А. Рефлексия по поводу языка в историческом аспекте .	I63

У. Рефлексия в коллективной деятельности

Л а р ч е н к о С.Г. Рефлексивные формы общественного сознания в межкультурных взаимодействиях отдельных социальных организмов	166
С у ш к о в а Т.Ф. Взаимодействие философской, методологической и конкретно-научной рефлексии в познании человека	169
Ф о ф а н о в В.П. Рефлексия и идеологическая работа	171
Р у б и н А.А. Индивидуальная рефлексия и познание сущности человека	173
С а з о н т ь е в а Н.Б. Коллективные игры и рефлексия	175
Г р о м ы к о Ю.В. Выделение процессов понимания и рефлексии при экспериментальном исследовании совместной деятельности	178
С м и р н о в Е.Н. Об "инструментарии" ведущего в игровом взаимодействии	180
А л е к с а н д р о в а Г.И., П о п о в С.В. О роли рефлексии в процессе формирования представления о ситуации у руководителя группы (на материале организационно-деятельностных игр)	182
Г л а з у н о в а О.И. "Личностная проблематизация" при принятии задания в организационно-деятельностной игре	185
К о т е л ь н и к о в С.И. Рефлексия и задачная организация систем и ситуаций мыследеятельности	188
Г о л о в н я к В.В., К а р н о з о в а Л.М. Рефлексия в ситуационном анализе	190
З л о т н и к , Б.А. Роль и место рефлексии в шахматах	193

УІ. Рефлексия в коммуникации

Семенов Е.В. Роль рефлексии в кооперационных системах	196
Коган В.З. Динамика информационного поля и социальная деятельность	199
Трудолюбов А.Ф. Рефлексивные процессы в принятии решений в организации	201
Зинченко А.П. Организация рефлексии в процессах коллективного решения проблем	204
Никифоров И.С. Рефлексивные основы стимулирования кооперативных процессов в неформальных научных коллективах	206
Розов Н.С. Рефлексия в общении как средство достижения согласия между партнерами	208
Смирнов Е.Н. "Начальник - подчиненный" и "заказчик - подрядчик": два базовых отношения в организационных системах	211
Теппер Ю.Н., Садовенко М.Ю. Рефлексивные процессы в организации и групповой работе студенческого научного кружка	214
Хасан Б.И. Профессиональное общение при расследовании преступлений	216
Буторин В.Я. Рефлексия как осознание воздействия социальной информации	218
Бенков Н.В. Информационные системы как средство самоорганизации общественного производства	220
Левченко Е.В., Панин Л.Е. Некоторые принципы управления и связи в биологических системах	222

УІІ. Рефлексия в обучении

Акципетров А.А., Соловьев В.В. Методологическая рефлексия науки и дидактика	225
---	-----

Рубцов В.В. Организация совместного учебного действия как рефлексивный процесс (анализ тип рефлексивной регуляции действия)	229
Агеев В.В. К проблеме исследования типов рефлексивной регуляции совместных учебных действий .	231
Мальская О.Е., Сидельникова А.А. Особенности осознания студентами учебной деятельности	233
Цеханский В.М. Модельное изучение рефлексии как проблема музыкальной педагогики	235
Собкин В.С. Рефлексивные механизмы в художественной культуре и вопросы художественного воспитания	237
Берлячик М.М. О рефлексии предполок исполнительского интонирования	240
Мазепус В.В., Цеханский В.М. Проблемы моделирования художественной рефлексии . .	243
Сушон Г.И. Формирование рефлексивной деятельности в музыкально-педагогическом процессе (на материале фортепианных вариаций)	247
Зенина Л.Л. Рефлексия в воспитании музыкально-ритмической способности учащихся	249
Коваленко В.А., Цеханская Н.С. Рефлексия пианиста в работе над произведением	251
Еременко Г.А. Проблема рефлексии в обучении музыкально-историческим дисциплинам (на примере анализа творческого метода музыкального экспрессионизма)	252
Никифорова В.М. Функции познавательных задач при поэтапном формировании исторического мышления музыковеда	254
Левцкий Ю.В., Черных С.И. Формирование рефлексии студента в условиях взаимодействия высшего образования с наукой и производством . .	256
Коган В.З., Буторин В.Я. Адаптация молодых специалистов в зеркале рефлексии (материалы конкретно-социологического исследования)	259

Смирнова Р.И. Конструктивное выделение рефлексивной позиции как способ сохранения учительского ресурса	262
Мулдаров В.К. Моделирование как структурный компонент учебно-познавательного действия (исследование процессов знакового опосредования) . .	264
Жегалин В.А. ЭВМ, программированное обучение и рефлексия	266
Сулима Ю.Г. Техническое устройство как средство инициирования рефлексии и мышления	268

Г. ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕФЛЕКСИИ

В.М.Розин

Методологические заметки о природе рефлексии

1. Кажется, что человек рефлексировал испокон веков. Формула "познай себя" и утверждение Аристотеля о том, что "разум мыслит самого себя" принадлежит античности. Но даже задолго до античной науки в Шумеро-Вавилонской математике можно (при соответствующей реконструкции) усмотреть элементы рефлексивной деятельности (по Н.Г.Алексееву): затруднения в решении задач, остановку, отстранение, объективацию, переход в "перпендикулярную" метапредметную позицию, анализ совершенной деятельности, наличие двух разных позиций, сопоставление знаковых форм и объектов. Итак, рефлексия была всегда. Однако, известно, что рефлексия появилась только в Новое время; в работах Локка формулируется сама идея и понятие рефлексии, а "рефлексивное мышление" ("рефлексивные рассуждения", рефлексия как "способность" и "реальность" психики) появляются еще позднее. И лишь в наше время рефлексия становится массовой, т.е. нормальной способностью мышления.

2. Рефлексия позволяет получить новое знание, новое видение и понимание, но черпает она его из старого. Рефлексия есть деятельность души и из души она извлекает новое ("под рефлексией, писал Локк, я понимаю знания, приобретаемые душой о своих деятельности и способе их проявления, вследствие которых в разуме рождаются идеи этих деятельностей"). Получается, что рефлексия -

это такой объект, механизм изменения которого, встроен в него самого. Поэтому не случайно, начиная с Фихте и Шеллинга, рефлексия задается в онтологии деятельности самосознания как механизм саморазвития, саморазвертывания (духа, интеллигенции, сознания).

Осознание условий существования представлений о рефлексии, выработанных в истории философии, позволяет утверждать следующее: а) онтологией рефлексии является деятельность (сознания, самосознания, индивидуальная или массовая): б) контекст и функция рефлексии – развитие (через рефлексию происходит развитие знаний, понятий, представлений); в) границы существования рефлексии задаются принципом "универсальности" (рефлексия как механизм, принадлежащий тому же целому); г) рефлексия мыслится то в искусственном, то в естественном залоге (деятельность над душой и деятельность самой души).

3. Чтобы разрешить указанные противоречия понятия рефлексии, нужно развести "рефлексию без рефлексии" как особый механизм деятельности, обеспечивающий развитие знаковых средств, и "рефлексию как психическую реальность", т.е. механизм и представление (объяснение) определенных аспектов личности человека.

В первом качестве рефлексия представляет собой сложную деятельность, включающую взаимодействие нескольких кооперативных позиций (практика и методиста, практика и ученого, методиста и ученого и т.п.). Эта деятельность направлена на преодоление "ситуаций разрыва" (на решение задач, для которых не срабатывают традиционные способы и средства). Ситуации разрыва преодолеваются, если деятельность расслаивается на два уровня, причем один отображает и далее программирует другой. Важно, однако, что особенности отображаемых деятельностей и отображений их задаются не имманентно, а внешней ситуацией (контекстом): видом коопераций, составом деятельности, объемлющими деятельность структурами (культурой, ценностями и т.п.).

Как реальность психики рефлексия проявляется при объяснении источников и механизмов развития новоевропейской личности. Одна из особенностей трактовки личности (и одновременно условий ее существования) – представление о том, что личность замкнута, центрирована на себя и поэтому может развиваться, лишь выявляя

в самой себе новые содержания. На самом деле личность подвержена разнообразным формирующим воздействиям извне, которые она переосмысливает как собственные содержания и активность. Необходимым условием подобного превращения внешнего во внутреннее, внеличного (коммуникативного) в личностное является представление о рефлексии. Хотя развитие личности идет в контексте "рефлексии без рефлексии" (т.е. предполагает расщепление деятельности на два отмеченных уровня) в онтологии личности развитие может быть объяснено только на основе "чистой" рефлексии.

Л.Я.Витебский

К построению программы
гносеологического исследования рефлексии
как механизма воспроизводства деятельности

В настоящей работе мы будем придерживаться основных принципов подхода к построению гносеологии как эмпирической дисциплины [1, с.4-19]. Это позволяет применить имеющиеся представления о структуре и механизмах формирования и развития эмпирических дисциплин [2; 3]. Коротко говоря, это означает, что, работая в так понимаемой гносеологии, мы стремимся наложить на действительность имеющиеся теоретические схемы, с целью получения научных фактов, которые, образуя научную эмпирию, являлись бы базисом для надстраивания теоретического знания, имеющего многослойную иерархическую структуру. Такое понимание гносеологии означает также, что важнейшим путем развития теоретического мира этой дисциплины является выдвижение и развертывание исследовательских программ [4; 5]

Основываясь на отмеченных представлениях, мы бы хотели в самых общих чертах наметить и обсудить пути и принципы построения одной из исследовательских программ, к необходимости разработки которой нас привели практические задачи оптимизации функционирования и развития целого ряда широко распространенных социальных систем. Имеются в виду системы, в которых значительную порой определяющую роль, играет распространение опыта, осуществ-

вляемое социально организованным образом. Соответствующую деятельность по "обобщению и распространению опыта" чаще всего означают как "методическую работу". Типичным примером такой системы является сфера клубной работы, осуществляемой в широкой сети Домов и Дворцов культуры.

3. Разумеется, для характеристики специфики такого рода систем с "обобщением и распространением опыта" и самой "методической работы" мы менее всего должны заимствовать рефлексивные представления, распространенные внутри самих этих систем. Очевидно, что при таком заимствовании ни о какой гносеологической позиции не может идти и речи. Деятельность гносеолога должна заключаться в накладывании на реальную жизнь такого рода систем подходящих теоретических схем (а в случае отсутствия таковых – в соответствующей корректировке существующих схем или выработке новых). Именно в ходе такого наложения мы должны построить гносеологические объекты, которые, являясь моделями реально существующих систем, отражали бы их основную специфику.

4. Следуя по этому пути, мы прежде всего рассмотрим ситуацию распространения опыта как ситуацию воспроизводства деятельности, а методическую работу – как построение рефлексивных картин, в рамках которых осуществляется рациональная реконструкция имевшей место деятельности. Таким образом, исследовательская программа, о построении которой идет речь, оказывается связанной с изучением рефлексии как основного механизма воспроизводства особого типа практической деятельности.

5. Особенность этой деятельности и слабая изученность ее в гносеологических исследованиях связана с тем, что она имеет сложную структуру, ее объектом является человек или группа людей, а целью – воздействие на тонкие и индивидуализированные структуры духовного мира. При этом существуют значительные принципиальные трудности определения того, достигнута ли цель.

Переводя сказанное на гносеологический язык, мы скажем, что специфика рассматриваемой деятельности заключается в ее невозпроизводимости, если под последней подразумевать кажущееся достаточно простым и интуитивно ясным представление о воспроизводимой деятельности как о многократно повторяемой одной и той же деятельности.

6. Таким образом, развертывание предлагаемой исследовательской программы связано с созданием "теории воспроизводимости", что предполагается осуществлять на основе использования представлений о рефлексии. В свете п.4 естественно считать воспроизводимой ту деятельность, которая оказывается рационально реконструируемой в рефлексивной картине. При этом, конечно, возникает множество вопросов относительно критериев рациональности и процедур схематизации практической деятельности, на основе которых осуществляется ее реконструирование. Зафиксировав эти вопросы как особо актуальные в рамках предлагаемой исследовательской программы, отметим теперь, что невозпроизводимость, отмеченная в п.5, может быть введена на понятийном уровне. Она связана с ситуацией невозможности рациональной реконструкции, а также с ситуацией множественности несовпадающих рефлексивных картин. В последнем случае мы имеем в виду несовпадения не по причинам психологического порядка, вследствие каких-либо ошибок или неумений, а именно гносеологические основания множественности. Среди этих оснований можно выделить как специфику самой деятельности (п.5), так и специфику деятельности по построению рефлексивных картин.

7. Представляется, что создание типологии невозпроизводимой в отмеченном смысле (в п.6) деятельности представляет значительный теоретический интерес для гносеологии. Несомненно наличие широкого поля приложений этой теории, даже самые общие положения которой заставляют по-новому взглянуть на многие аспекты практики, познания и управления социальными системами, охарактеризованными в п.2.

Литература

1. Розов М.А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний Новосибирск, 1977, с.4-19.
2. Степин В.С. Становление научной теории. Минск, 1976.
3. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М., 1978.
4. Ракитов А.И. Философские проблемы науки. М., 1977.
5. Гайденок П.П. Эволюция понятия науки. Становление и раз-

Б.Г.Юдин

О соотношении рефлексии и деятельности

Для большинства трактовок рефлексии общим является то, что она представляется как остановка некоторой деятельности (чаще всего, хотя и не обязательно – мыслительной) и переход в иной план, в иную плоскость. Условно говоря эта плоскость перпендикулярна "естественному" ходу того процесса, который становится объектом рефлексии. Иными словами, при рефлексивной установке интерес направляется не на собственно деятельность, а на ее основания, или на некоторую более общую ситуацию, относительно которой сама рефлектируемая деятельность выступает в качестве только одного из моментов, пусть даже и центрального.

Какова же направленность рефлексивного анализа оснований деятельности? Помимо того, что он ориентирован перпендикулярно вектору самой деятельности, мы ничего более определенного сказать об этой направленности не можем: рефлексивная установка переводит нас в плоскость, в которой, вообще говоря, существует открытое множество возможных направлений. Ближайший пример – рефлексия по поводу научной деятельности, которая, как показывает современная литература, может быть направлена на выявление той определенности, которую научная деятельность получает не только со стороны изучаемых объектов, но также и со стороны познавательных способностей субъекта, со стороны существующей в науке системы социальных отношений, со стороны тех социальных институтов, которые взаимодействуют с социальным институтом науки, со стороны культуры и т.д.

В экспериментальных исследованиях такая незаданность направления часто скрадывается за счет того, что изучается деятельность по решению задач, предполагающих следование по некоторому избранному пути либо попадание в некоторую избранную точку. Этот путь заранее маркирован как "правильное" направление рефлексии. Если, однако, нас интересуют всеобщие определения рефлексии, то восходящая к данному частному случаю парадигма будет

черезчур ограниченной.

С точки зрения всеобщих определений неадекватным будет и такой путь, который диктуется стремлением выделить и сделать предметом изучения "истинную" или "продуктивную", "конструктивную" рефлексия, противопоставляя ее "дурной", "бесконечной", "бесплодной" и т.п. К таким определениям нельзя придти также в том случае, когда рефлексия рассматривается как нечто случающееся, имеющее место лишь в некоторых особых обстоятельствах, как, наконец, нечто лишь надстраивающееся над собственно деятельностью.

Предлагаемый подход берет в качестве отправной точки тот факт, что рефлексия всегда направлена на выявление момента определенности в той или иной конкретной, особенной деятельности и, в некотором смысле, на снятие этой определенности. Если, таким образом, представить себе полностью отрефлектированной эту деятельность, то она будет начисто лишена какой бы то ни было определенности. Теперь, следовательно, мы можем рассматривать деятельность как остановку, как ослабление рефлексии. Рефлексия тоже, в свою очередь, выступает как некоторый поток, в предельном случае лишенный какой бы то ни было заданности и определенности. Лишь остановка рефлексии, ее ослабление дает какие-то объективации, какие-то устойчивые и оформленные образования, которые и представляют собой те или иные виды деятельности. Деятельность суть инобытие рефлексии.

Таким образом, в логическом отношении – а именно оно нас здесь интересует – рефлексия предшествует деятельности как оформляемый этой последней поток. Конечно, и сама деятельность есть нечто текучее, оформляющее мир объектов, но по отношению к рефлексии она оказывается началом устойчивым и оформленным.

Всякая особенная деятельность, будучи остановкой, объективацией рефлексии, в большей или меньшей степени непрозрачна для мышления. Мы можем попытаться сделать ее прозрачной лишь в том случае, если примем рефлексия за исходный момент и проделаем серию шагов последовательной дедукции. При таком подходе открывается возможность найти некоторое единство в различных конкретных ситуациях рефлексии и, как нам представляется, сопоставить, исходя из некоторой общей позиции, различные трактовки рефлексии.

С предполагаемой точки зрения мы, если не вводим дополни-

тельных критериев, не можем говорить о "правильной" или "неправильной" рефлексии, зато оказываемся в состоянии (разумеется, только в принципе) классифицировать различные ситуации по степени рефлексии. Рефлексия есть естественное состояние, естественная способность мышления, которая, впрочем, в эмпирических обстоятельствах всегда обнаруживается в более или менее редуцированных, ослабленных формах, вплоть до таких автоматизмов деятельности, в которых она вообще не выражена.

Отметим, наконец, следующее. Рефлексия в равной степени может быть направлена как на собственную деятельность, так и на деятельность другого. Точнее говоря, в исходном пункте, когда рефлексия представлена как поток, этого различия себя и другого еще не существует. Следовательно, не только объектная обусловленность деятельности, но и ее социальные и культурные заданные характеристики могут быть представлены как специфические объективации рефлексии.

И. А. Розов

Рефлексия и феноменологическое описание деятельности

Любые различия и понятия, которые мы вводим в процессе познания, должны отвечать требованию эффективности, т.е. приводить к постановкам новых проблем и к выявлению новых закономерностей. В этом плане нерационально использовать термин "рефлексия" в очень широком смысле слова, как это нередко делают, идентифицируя его с самопознанием или самосознанием вообще. Рассмотрим один из возможных путей уточнения этого термина.

Известно, что поведение газа в сосуде, как и поведение многих других систем, можно описывать с двух разных точек зрения. Первый путь — феноменологическое описание. В случае газа он может привести нас к таким, например, законам, как закон Бойля-Мариотта или Гей-Люссака. Второй путь — описание внутренних механизмов, которые обуславливают феноменологические эффекты. На этом пути мы можем построить кинетическую теорию газов. Представим себе совершенно фантастическую ситуацию: будем считать, что

газ способен усвоить результаты феноменологических описаний и взять их на вооружение при определении характера своего поведения. Разумеется, это означало бы коренное изменение механизмов этого поведения. Если раньше, например, давление газа при изменении объема определялось беспорядочным движением молекул и их столкновениями, то теперь все будет подчиняться строгой дисциплине, ибо газ, вооружившись измерительными приборами, карандашом и бумагой, может просто вычислять необходимое давление по закону Бойля-Мариотта или уравнению Клайперона. Перед нами фантастика очень далекая от науки. Но она становится реальностью, если речь идет о феноменологическом описании человеческой деятельности. Такое описание человек, действительно, может заимствовать и использовать, меняя тем самым и механизм последующего воспроизведения того, что он делал. Мы сталкиваемся здесь с принципиально новой ситуацией, с которой никогда не имело дела естествознание.

Но нужно ли здесь противопоставлять феноменологическое описание описанию внутренних механизмов? Да, ибо интерес представляет прежде всего именно первый случай. Суть в том, что знание внутренних механизмов поведения, будучи заимствовано системой, не приводит к отказу от этих механизмов. Можно это объяснить следующим образом. В ходе феноменологического описания мы рассматриваем систему как черный ящик и поэтому вынуждены построить какой-то новый механизм для того, чтобы связать входные и выходные параметры. Имея такой механизм, например, в виде уравнения, мы можем теперь имитировать поведение системы, производя соответствующие вычисления и переводя стрелки приборов. В отличие от этого, вскрытие черного ящика — это фиксация, описание того механизма, который уже был и функционировал. Это не дает никаких возможностей имитации, ибо использовать выявленный механизм — это значит просто заставить систему нормально функционировать. Поэтому, если бы газ усвоил исходные представления кинетической теории, он продолжал бы действовать так, как действовал до сих пор. Мы отвлекаемся здесь от очевидной относительности введенного противопоставления и от того факта, что анализ внутренних механизмов позволяет делать выводы относительно феноменологических характеристик.

Остается уточнить, что следует понимать под феноменологическим описанием деятельности, а что – под описанием ее внутренних механизмов. Первое – это фиксация тех объектов и операций, которые необходимы для получения определенного результата, иными словами, – технологические описания. Второе – выявление механизмов социальной памяти, механизмов традиций и различных случайных обстоятельств, которые вызвали к жизни указанные последовательности операций до того, как появились технологические описания. Многие виды человеческой деятельности постоянно воспроизводятся по непосредственным образцам. Феноменологическое описание в этом случае означает переход от образцов к словесным предписаниям, к технологическим программам.

В свете сказанного рационально понимать под рефлексией феноменологическое описание деятельности, которое может быть заимствовано, тем, кто эту деятельность производит. Происходит такое заимствование в действительности или не происходит – это уже другой вопрос. Но если оно имеет место, то приводит к коренной перестройке механизма деятельности. Нам при этом несущественно, строит ли это описание внешний наблюдатель или сам участник деятельности. Несущественен и характер последней. Важно то, что продукт познания некоторой системы может стать или становится элементом этой системы (парадокс Мидаса) или, что то же самое, акт познания системы оказывается в то же время и актом ее существенного изменения. Именно это и порождает особые методологические проблемы исследования рефлектирующих систем.

П.Г.Гусев

О различии гносеологической и рефлексивной характеристики структуры практики

Рассматривая практику в качестве основы познания, структуру ее часто характеризуют следующим образом: представляют практическую деятельность как единство "субъективной" и "объективной" сторон. Первая сторона включает в себя человека с его способностями, целями и целесообразными действиями, вторая – орудия, исходные материалы и продукты, получаемые из исходных материалов

благодаря воздействию на них орудий [1]. При этом особое значение придается второй стороне практики. Процесс познания в период становления науки рассматривает как отражение, схематизацию устойчивых связей предметной стороны практики, т.е. связей между материалами, средствами и продуктами того или иного вида практической деятельности. Например, познание одного из древнейших законов механики – закона рычага – объясняют как результат формирования абстрактной схемы устойчивых и повторяющихся связей многочисленных ситуаций, в которых применялись рычаги. Эти ситуации включали в себя использование различных простых механизмов: работа рычагов в процессе перемещения тяжелых грузов, действие рычажных весов и др. [2]

Таким образом, представление о структуре практики, как системе отношений предмет – средство – результат, считается достаточным для выявления практической основы познавательного процесса, конкретных механизмов его исторического развития.

При этом неявно предполагается, что эта структура является объективной характеристикой практической деятельности и может быть однозначно выделена исследователем.

Однако, опираясь на представление о деятельности как системе с рефлексией [3], можно прийти к выводу, что такое предположение упрощает ситуацию и может привести к ошибкам. Одна и та же (с нашей точки зрения) процедура преобразования некоторого предмета на разных исторических этапах для самих участников этой деятельности может выглядеть по-разному. Характеристика деятельности с точки зрения понятий предмета, средства и результата является рефлексивной. Она служит для задания норм, по которым и должно осуществляться преобразование предмета в процессе деятельности. Поэтому для получения объективного описания практики как основы познания необходимо исходить из представления о нормативной системе деятельности и решать задачу выявления объективных закономерностей ее развития. Методология такого исследования рассматривается в [3]. Как показано в этой работе, исходным структурным представлением при этом служит модель образец деятельности – реализация.

1. Щедровицкий Г.П., Дубровский В.Я. Некоторые исследования в системе методологической работы. – "Проблемы исследования структуры науки". Новосибирск, 1967.

2. Степин В.С. Научное познание как "опережающее отражение" практики. – "Практика и познание". М., 1973.

3. Розов М.А. Методологические проблемы эмпирического анализа научных знаний. Новосибирск, 1977.

Г.А.Антипов

Рефлексия и природа идеального

Обращение к контексту рефлексии в ходе интерпретации проблемы идеального представляется не просто одним из возможных шагов, позволяющих выявить какие-то частные аспекты этой проблемы, а акцией принципиального значения. Суть в том, что феномен идеального "высвечивается", так сказать, только благодаря наличию механизмов рефлексии и лишь относительно них. Отсюда следует, что корректность в употреблении категории идеального будет соблюдена только в случаях применения ее к характеристике систем с рефлексией.

Идеальное – это свойство, которое обнаруживает сознание в актах осознания. По отношению к рефлексии, то есть там, где сознание полагает в качестве предмета анализа самого себя, психические процессы даны исследователю существенно иначе, нежели, допустим, природные процессы естествоиспытателю. Они, действительно, не материальны, а идеальны, о них бессмысленно говорить как о существующих вне и независимо от сознания.

При этом речь, конечно, не может идти об исследовании процессов сознания, мышления вообще. Физиологии высшей нервной деятельности, экспериментальной психологии и т.д. план идеального не менее чужд, чем, например, химику или геологу (поскольку они выступают в этих своих ролях) анализ легенд о мистических и фатальных свойствах алмаза. Исключением здесь являются

лишь те разделы психологии, где используются процедуры самонаблюдения (интроспекции).

Нельзя поэтому согласиться с интерпретациями идеального, в которых природа последнего сводится к тем или иным свойствам образа. Сошлемся на следующее рассуждение. "Какое конкретно содержание имеется в виду, — спрашивает П.Я.Гальперин, — когда говорят об идеальном? Это прежде всего образ, образ какого-нибудь предмета, процесса или явления" [1, с.44—45]. Если пользоваться предложенным языком, точнее было бы сказать, что идеальное — это образ образа, отношение между двумя образами, из которых один отражается в другом. Но и это будет не более чем метафора.

По тем же самым соображениям неадекватны попытки интерпретации идеального посредством понятия информации [2, с.7]. Сознание, конечно, информационный процесс, но и биологическую наследственность тоже можно представить в виде информационного процесса. Специалисту в области теории информации использование термина "идеальное" равным счетом ничего не добавляет, говорить же об идеальном, не используя всего аппарата теории информации, значит впадать в скучный, поверхностный натурфилософский дилетантизм.

Идеальное не есть синоним сознания, или психики вообще. Не тождественно оно и понятию "субъективной реальности" [2] как таковой. Психолог исследует именно субъективную реальность, но в рамках его исследования она не обладает статусом идеального. Напротив, он сводит явления сознания к каким-либо наблюдаемым, доступным экспериментальному воздействию формам. "Утверждение представителей операционального бихевиоризма о том, что для исследования какого-либо психологического процесса его необходимо сделать доступным наблюдению, вовсе не является трюизмом, — пишет Дж.Брунер. Образование понятий не составляет исключения" [3, с.133].

Однако, категория идеального сразу же приобретает специфический смысл, как только анализ сознания переводится в план рефлексии. Здесь сознание "встречается" непосредственно с сознанием, ибо рефлексия есть "форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального

сознания" [4, с.159]. Ситуация эта существенно отлична от той, с которой сталкивается собственно научный анализ явлений сознания, что и фиксируется понятием идеального. Для рефлексии сознание идеально, ибо оно никак не может быть представлено в "вещных" отчужденных формах.

Поскольку рефлексивность – свойство только человеческой психики, постольку "идеальность" можно рассматривать как отличительную черту именно человеческого сознания. Тогда, в силу известных положений исторического материализма, природа идеального окажется выводимой из исторического процесса развития социальной реальности, культуры.

Вместе с тем, существует и другой момент. Характеризуя сознание как идеальное, мы тем самым выделяем специфически философский аспект его анализа, так как философия по способу теоретического освоения действительности и есть культивируемая, приобретающая вид традиции форма рефлексии. С этой точки зрения, существует достаточно жесткая демаркационная линия между философским и собственно научными контекстами анализа явлений сознания.

Литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию. Изд-во МГУ, 1976.
2. Дубровский Д.И. Проблема идеального. М., 1983.
3. Брунер Дж. Психология познания. М., 1977.
4. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии. – В кн.: Исследование проблем психологии творчества. М., 1983.

С.Н.Кумскова

Образ мышления и рефлексивная деятельность

В нынешних условиях, когда в нашей литературе довольно часто без разграничения встречаются выражения "форма мышления", "стиль мышления", "способ мышления", "тип мышления", "образ мышления" и т.д., требуется, безусловно, уточнение каждого из них.

Для нас представляет интерес категория "образ мышления". Если с понятием "образ жизни" мы сегодня в значительной мере определились, то такого же состояния хотелось бы добиться и относительно понятия "образ мышления".

В данном виде работы может помочь, с одной стороны, рефлексивная деятельность над категорией "образ жизни", а с другой стороны (если задаться анализом характеристики образа мышления на разных этапах развития истории) – саморефлексия, идущая изнутри определяемого понятия. Поэтому категория образа мышления оказывается итогом двухуровневой рефлексии.

Мышление как социальный и психологический феномен в обществе выполняет социальные и гносеологические функции. В результате наличия последних возникает и развивается с ходом истории человеческая познавательная деятельность, появляются знание и наука как форма общественного сознания. Системообразующим элементом науки, то есть ее стержнем, каркасом, основой является стиль научного мышления, который фильтрует знание, прежде чем пропустить его в науку. Он определяет и характер научной деятельности.

Основой же знания в его социальном анализе выступает уже не стиль, а образ мышления. Характер последнего зависит от того общества (социальной группы и т.д.), где он возникает. И главное значение для его характеристики и формирования имеет деятельность, которая составляет основу жизни данного общества. Иначе говоря, образ мышления оформляется в зависимости от способа жизнедеятельности человека, то есть от его образа жизни. В марксизме мышление (его образ) определяются как отражение практической деятельности людей. Практика как материальное воспроизводство есть основа развития общества, основа его образа жизни. Материальное производство определяет все остальные сферы жизни, где на этом базисе возникает характерная для данного общества надстройка, возникают, если иметь в виду ее идеальный план, все формы общественного сознания, которые и создают конкретный образ мышления. Образ мышления в таком случае можно определить как идеальное отражение образа жизни людей на конкретном этапе их исторического развития.

В образе мышления главное значение приобретает рефлексивная

деятельность по определению своих существенных черт как отражение главных способов жизнедеятельности и бытия человека. Возникнув, мышление, конечно, начинает относительно самостоятельно развиваться и функционировать. И в этом относительно независимом от образа жизни развитии главное значение приобретает рефлексивная мыслительная деятельность, которая и оформляет на разных этапах человеческой истории или в разных обществах на одном этапе разные образы мышления. В свою очередь, разный образ мышления порождает соответствующие именно данному обществу формы общественного сознания. Именно поэтому последние оказываются пронизанными социально-классовыми характеристиками, групповыми интересами, идеологическими позициями. Рефлексивная деятельность в образе мышления не может быть свободной от характера деятельности класса, на почве которой он (образ мышления) возникает.

Е.Д.Гражданников

Анализ понятия "рефлексия"
на основе классификационной модели

Понятие "рефлексия" обычно не включается ни в число философских категорий, ни в число так называемых общенаучных понятий. Между тем нет сомнения, что рефлексия — это понятие очень высокой степени общности и вопрос о его категориальном статусе остается открытым. Дать определение такому понятию — это значит указать его связи с родственными или противоположными философскими категориями и понятиями и понятиями высокой степени общности.

Вопрос об установлении связей между философскими категориями рассматривается при решении проблемы систематизации философских категорий. За последние двадцать—тридцать лет этой проблеме было посвящено довольно много работ советских философов (В.П.Тугаринов, Е.П.Ситковский, Е.С.Кузьмин, В.С.Библер, П.В.Копнин, П.Д.Сеитов, А.П.Шептуллин, В.Н.Сагатовский, М.Г.Макаров, А.Е.Фурман, Д.И.Широканов, О.С.Зелькина, В.В.Ильин,

В.П.Бранский и др.). Большой разницей в предлагаемых системах свидетельствует о том, что существующие методы систематизации категорий являются недостаточно эффективными.

На наш взгляд, выход нужно искать на пути применения классификационных моделей. Под классификационной моделью понимается в данном случае набор понятий, объединенных в классификационные группы, расположенных в соответствии с заданной структурой и упорядоченных по определенному критерию. При этом классификационная группа – это совокупность понятий, обладающих смысловой связью и упорядоченных по определенному критерию.

Универсальным критерием упорядочения понятий может служить критерий первичности–вторичности. В соответствии с этим критерием между двумя понятиями существует отношение первичности–вторичности, если между ними имеется связь, удовлетворяющая хотя бы одному из трех частных критериев:

- или одно понятие соответствует первому в развитии, а другое – второму;
- или одно понятие является определяющим по отношению к другому;
- или одно понятие является более мощным по объему, чем другое.

Такой критерий отражает материалистическое решение "основного вопроса философии". Связь материи и сознания соответствует всем трем частным критериям одновременно. Переход к альтернативному применению частных критериев увеличивает сферу применения данного метода упорядочения.

Примерами классификационных групп могут служить пары философских категорий. Структура классификационной модели может быть найдена с помощью следующего подхода. Нужно взять достаточно широкий круг возможных структур и пытаться систематизировать философские категории на их основе. Если обнаружится структура, на основе которой произойдет качественный скачок в упорядочении категорий, то можно утверждать, что найдена структура модели и построена система философских категорий.

Одно из существенных препятствий при систематизации категорий состоит в том, что не известен точно набор понятий, которые можно считать философскими категориями. Чтобы устранить эту труд-

ность, нужно систематизировать не только категории, но и другие понятия высокой степени общности. Это позволит широко опираться на смысловые связи между понятиями при построении системы категорий.

Нами предпринята попытка построить упорядоченную систему философских категорий и понятий высокой степени общности. Оказалось, что существует универсальная модель – классификационный фрагмент. Типовой фрагмент состоит из двух основных частей – факториальной и пятиэлементной. Понятие, которое служит исходным при построении факториальной части, называется опорным понятием (обозначается буквой O). Опорному понятию ставится в соответствие парная классификационная группа понятий (A и B). Каждому из этих понятий ставится в соответствие тройная группа понятий ($1; 2; 3$). В этом случае реализуется схема $1:2:3$. Возможен и вариант построения факториальной части по схеме $1:3:2$.

Понятие, которое обобщает понятия, входящие в пятиэлементную группу, называется альтернативно-тождественным понятием (обозначается буквой Π). Опорное и альтернативно-тождественное понятия близки по смыслу, но различаются в каком-либо определенном отношении. Понятия, входящие в пятиэлементную группу, обозначаются $\Pi_1, \Pi_2, \Pi_3, \Pi_4, \Pi_5$.

Таким образом типовая структура классификационного фрагмента имеет следующий вид:

по схеме $1:2:3$ – $O, A, B, A1, A2, A3, B1, B2, B3, \Pi, \Pi_1, \Pi_2, \Pi_3, \Pi_4, \Pi_5$;

по схеме $1:3:2$ – $O, 1, 2, 3, 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, \Pi, \Pi_1, \Pi_2, \Pi_3, \Pi_4, \Pi_5$.

Место отдельных элементов этой структуры могут занимать так называемые естественные классификации, т.е. классификации, построенные на основе закона или закономерности. В этом случае на месте части указанных элементов появятся другие классификационные объекты. В их индекс будет входить буква H , что означает нефрагментную структуру.

Многоярусную классификацию на основе фрагментов можно назвать фрагментной системой понятий или фрагментной системой классификацией (ФСК). Одной из характерных особенностей ФСК является то, что она позволяет выявлять отдельные значения много-

значных слов. Слово, попадая в классификационную группу, проявляет какое-либо одно определенное значение, потому что остальные слова этой группы играют роль контекста. Отдельное значение слова, выявленное с помощью ФСК, можно назвать семантемой, что означает простейший элемент знания (А.Моль).

Когда имеется в виду определенная семантема, рядом со словом ставится буква "с" и номер, который дается в порядке включения ее в системную классификацию. Когда буква "с" и номер спущены, имеется в виду первая семантема, т.е. первое вхождение данного слова в ФСК. Когда понятие данного яруса служит опорным понятием фрагмента более низкого яруса, указывается "с" и тот же номер со штрихом.

В таблице I приведен один из фрагментов ФСК, в который входит понятие "рефлексия".

Таблица I

Классификационный фрагмент "Мышление"

ФСК.Б.О. Мышление (с I')

Б.А. Язык	Б.Б. Рефлексия
Б.А1. Слово	Б.Б1. Понятие
Б.А2. Предложение	Б.Б2. Суждение
Б.А3. Текст	Б.Б3. Умозаключение
	Б.П. Человек (с 2)
	Б.ПН1. Общество

Здесь под мышлением понимается получение информации о вещах, которые не даны в ощущении. Понятие человек (с2) – это личность, в то время как человек (с1) – это индивид. Понятие общество занимает место пятиэлементной группы, потому что является частью ряда ступеней материи. Ряд ступеней развития материи является естественной классификацией.

На основе таблицы I можно дать следующее определение понятия рефлексия:

рефлексия – это движение мысли от языка к действительности, путем перехода от слов к понятиям, от предложений к суждениям, от текстов к умозаключениям.

О механизме возникновения рефлексии

Функционирование знания в системе человеческой деятельности обусловлено двумя факторами – имплицитно-предписательным характером всякой единицы знания и способом связи элементов в нормативной системе деятельности. Такая связь безотказно наращивает знания, включая их в нормативную систему методом копирования¹. Примером подобного рода знаний могут служить технологические рецепты.

Но для того, чтобы знание наращивалось подобным способом, нужно, чтобы каждый участник совместного действия был носителем всей совокупности знаний той общности, которой он принадлежит. Такое положение вещей может сохраняться при следующих условиях: 1 – ограничение деятельности рамками непосредственной жизни индивидов; 2 – ограничение знания рамками мнемологических возможностей одного индивида; 3 – абсолютная замкнутость общности, потребляющей знание.

Первое из условий исключается существенным отличием человеческой деятельности от всякой другой². Второе исключается развивающимся характером труда, что общеизвестно и следует из невозможности первого³.

Как только совокупное количество знаний некоторой общности людей выходит за пределы мнемологических возможностей индивида, информация отделяется от непосредственной предметной деятельности и хранится специальными людьми или предметами. В этой ситуации дескриптивное и прескриптивное в содержании знания могут быть объединены и потреблены в системе деятельности только по-

1. См. Розов М.А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. – Новосибирск, Наука, 1977.

2. См. Дедерер Л.П. Специальная природа научного познания и аксиологический аспект науки. – В кн.: Проблемы социального познания. Новосибирск, изд-во НГУ, 1980.

3. См. там же.

средством некоторого специального действия. Возможно так возникает ритуал. Такая форма образования знания возможна только в рамках полностью замкнутой системы деятельности, т.е. при третьем из названных условий, которое с возникновением товарного обмена также становится невозможным.

Как только потребление и обмен выходят за пределы замкнутой общности людей, дескриптивный и прескриптивный моменты знания оказываются разъединенными. Соединить их может только новое знание и неизбежным его результатом будет расширение прежнего круга деятельности. Это знание обладает одной существенной особенностью – его предметом становится некоторая деятельность в ее нормативной целостности, которая не может быть внешней полученной информацией, ибо она до этого знания не существовала. Новое знание оказывается идеальным выражением особого рода нормы, а познание приобретает таким образом новый объект, каковым становится не последовательность приемов и операций, а целостная нормативная система. Это и означает, что познание поднялось до уровня рефлексии.

Иначе говоря, рефлексия возникает тогда, когда сами нормативные системы становятся предметом познания, что возможно только в условиях необходимости преодоления разрыва дескриптивного и прескриптивного моментов в содержании знания.

Г.И.Петрова

Философская рефлексия в истории науки и возникновение методологического уровня в образе мышления

Как объект познания наука имеет существенную специфику, что и обусловило тот факт, что научная деятельность не сразу, не с момента своего возникновения могла стать познаваемой и познанной. Наука и ее методология сформировались в обществе не одновременно. Чтобы стать объектом познания, наука должна была созреть до того состояния, когда могла бы начать рефлексировать относительно самой себя.

Преднаучное познание и первая наука видели объекты для по-

знавательной деятельности в природе, но сами таковыми не становились. Очевидно, дело здесь заключается в следующем. В случае познания природы субъект и объект, взаимодействуя, относятся к различным областям действительности – обществу и природе. Наука же есть форма человеческой (субъектной) деятельности, потому как объект познания она одновременно включает в себя и субъектные стороны. Как объект она одновременно есть и субъект: субъект познает свою научную деятельность – науку, познает, таким образом, себя. Познание науки есть самопознание общества, познаваемый объект и познающий субъект совпадают.

Поскольку в познании науки субъект развивается вместе с объектом (наукой), то он становится готовым к познанию только тогда, когда наука достигает довольно высокого уровня развития. И субъект, и объект методологического образа мышления в науке должны иметь определенную историю, чтобы сформироваться как таковые. Субъект – продукт развития объекта, как и наоборот. Это и есть процесс самопознания субъекта в познании науки, а методология есть самопознание научной деятельности.

Осознание самой возможности осуществлять познание науки достигается на той ступени ее развития, когда от вопросов непосредственно познания мира, природы (физики) отделяется область "зафизического" знания – метафизика отделяется от физики. В это время и начинается рефлексивная деятельность в познавательском процессе. Конечно, эта сфера определилась уже во времена Древней Греции, когда в философском идеализме и материализме были осознаны те существенные аспекты мира, которые не поддавались познанию с помощью методов, используемых при изучении физики. Такие аспекты стали закрепляться за философией и метафизикой. В качестве истинной реальности признавалась область сущности, метафизики.

Но для того, чтобы в образе мышления возник методологический уровень, необходимо было в русле метафизических вопросов осознать не просто наличие "зачувственных", "зафизических" вещей (эйдосы Платона, атомы Демокрита), надо было еще и начать рефлексировать над деятельностью познания, то есть попытаться ответить на вопрос, как человек узнал о наличии "зачувственного".

Впервые этот вопрос ставится в субъективном идеализме, кото-

рый, отказываясь от онтологической модели, от физики, приходит к идее скептицизма. Он изгоняет навсегда область физики и оставляет только метафизическую реальность, о которой, однако, по его утверждениям, мы ничего доподлинно знать не можем. Эта идея, развиваясь, доходит на рубеже XIX–XX веков до своего отрицания, когда Э.Мах зачеркивает и метафизическую реальность тоже, но ставит новую проблему – проблему опыта. Позитивистская идея отождествления реальности с реальностью опыта вместе с устранением метафизической реальности устраняет и философскую онтологию, философию и теорию познания. Позитивизм начинает работать лишь в сфере субъективного опыта и рефлексировать именно по этому поводу. В этом русле и рождается методологическое мышление как познание научного опыта. В качестве первых работ такого характера следует отметить уже работы Ф.Бэкона, Д.Юма, И.Канта. Но у этих авторов вопросы методологии познания сопутствовали решению их главных проблем, которые все лежали в сфере метафизической реальности (сомнения Декарта, вопросы Канта и Юма о том, что если не опыт мышления, ни чувственный опыт нельзя соотносить с реальностью, то как же возникают синтетические суждения?). По мере того, как буржуазный класс терял свою прогрессивность, его мышление все в большей степени становилось зараженным империалистическим декадансом. Он впадал в иррационализм и все больший субъективизм. Буржуазные ученые шли не только от философии природы, они шли и от сферы "заприродных" вопросов, оставшись в кругу лишь своего собственного опыта, где ее захлестывали агностическое отчаяние и иррационалистическое замешательство. В агонии скептицизма и субъективизма, в субъективистских стремлениях уйти от натурфилософии, в желании перенести свою социальную трагедию на всеобщее субъективное ощущение возникает, однако, (как отражение зрелости науки у концу XIX века) одна в принципе верная идея – возникает осознание необходимости объяснить самую научную деятельность. Рождение этой идеи есть прогресс, который как тенденция прокладывал себе дорогу в атмосфере интеллектуального снобизма и разрушения рационального наследия.

В марксизме методология науки возникает в русле материалистического исследования человеческой деятельности, рефлексии над

ней. Открытие категории практики вывело проблему деятельности из субъективистского толкования и позволило взглянуть на нее как на единство материальной практики и познания. На путях анализа практической природы познавательной деятельности стало возможно объяснить способы, принципы, формы, методы и т.д. добывания эмпирического и теоретического знания. Все это сделало методологию науки научной дисциплиной.

Л.Г.Комарова

Научная рефлексия как исторический источник для гносеологии

Общепризнано, что научная рефлексия, т.е. самосознание науки есть ее существенный элемент. Но самосознание науки необходимо отличать от ее познания, которое осуществляет гносеолог. М.А.Розов сравнивает позицию гносеолога в отношении к научной рефлексии с позицией этнографа, изучающего легенды и мифы как элементы культуры того или иного народа. Подобно этнографу, который не может отождествлять историю народа с его мифологией, гносеолог обязан различать и противопоставлять рефлексивную картину науки ее гносеологическому описанию.

Однако также как анализ легенд и преданий зачастую служит служит историку средством для выяснения действительного хода событий в далеком прошлом изучаемого народа, и научная рефлексия может выступать как исторический источник в работе историка науки или гносеолога [1, с.101-102].

Рассмотрим, что именно дает гносеологии, изучающей формирование науки, анализ рефлексии лингвистов и литературоведов, основоположников сравнительно-исторического подхода в своих дисциплинах. В работах этих исследователей богато представлено осознание новизны их подхода. Они резко отвергают прежний нормативный подход, когда языку предписывались определенные нормы "правильного" употребления слов, а литературному произведению — некоторые правила его построения. Я.Гримм, Ф.Бопп, Р.Раск в лингвистике, А.Н.Веселовский в литературоведении формулируют прин-

ципиально новую методологическую установку: не предписывать нормы, а описывать реальную жизнь объектов, подходить к ним как к естественно возникающим.

Оценивая произошедшие изменения, Я.Гримм отмечает сходство в направлении и логике развития биологии и науки о языке: "Как мне кажется, языкознание подверглось столь же основательному преобразованию на том же пути, вступление на который означало для науки о строении растений и животных отказ от прежней ограниченной точки зрения и возвышение до сравнительной ботаники и анатомии" [2, с.59]. Сравнение с биологией выступает для них как средство лучшего понимания своей науки. Так, например, Ф.Бопп пишет, что он стремится "дать физику и физиологию языков", у Я.Гримма часты уподобления видов языков видам в растительном и животном мире, постоянны сравнения языка с живым организмом.

Наиболее полно ориентация лингвистики на естествознание обнаруживается в работах А.Шлейхера, одна из которых носит название "Теория Дарвина в применении к науке о языке". Он пишет: "Жизнь языка не отличается существенно от жизни всех других живых организмов - растений и животных" [2, с.114].

Однако ориентация на естествознание оказывается не единственной в истории языкознания. Если для А.Шлейхера языкознание есть часть естественной истории человека, а метод его "в основном метод естественных наук вообще" [2, с.107], то Х.Штейнталь относит языкознание к числу психологических наук, так как "язык принадлежит по сути разуму и является духовным продуктом" [2, с.130].

Итак, рефлексия считает, что наука о языке ориентируется в своем развитии на образцы других наук. В свою очередь, языкознание, по словам А.Н.Веселовского, послужило образцом для науки о литературе: "Известно, какой поворот в изучении и ценности добываемых результатов произвело в области лингвистики приложение сравнительного метода... . Успехи лингвистики на этом пути подадут надежду, что в области исторических и литературных явлений мы дождемся если не одинаково, то приблизительно точных результатов" [3, с.47].

Приведенные факты научной рефлексии обращают наше внимание на очень важную закономерность в развитии науки, а именно, следо-

вание образцам сложившихся прежде наук. Лингвистика и литературоведение – не единственные области, в рефлексии которых фиксируется стремление следовать опыту других наук. В работах по теоретической и математической географии, биологии, геологии тоже подчеркивается необходимость следования примеру других наук, в частности, физики.

Мнение рефлексии нельзя непосредственно переносить в теорию науки. Однако методика использования фактов рефлексии для построения теории и истории науки еще не отработана. Так, В.А.Звегинцев, например, относится к свидетельствам Ф.Боппа, Я.Гримма, Р.Раска как к непосредственному факту истории науки, считая, что "главная их заслуга заключается в том, что по примеру других наук они вводят в языкознание сравнительный и исторический подход ..." [2, с.29]. Другие авторы, наоборот, недооценивают факты рефлексии и обращение к опыту биологии в работах Ф.Боппа объясняют лишь "простым использованием "удобной" терминологии, а не проявлением определенной лингвистической концепции" [4, с.275]

Но почему же терминология естествознания оказалась удобной для лингвистики? Случайны ли столь многочисленные обращения лингвистов к опыту естествознания? В свою очередь, это значит следовать "примеру других наук"? Эти вопросы должны стать объектом анализа при использовании рефлексии как источника в гносеологическом исследовании.

Литература

1. Розов М.А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. Новосибирск, 1977.
2. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. I, М., 1964.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л., 1940.
4. Амирова Г.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. Очерки по истории лингвистики. М., 1975.

Парадигмальность рефлексии
при анализе проблемы предмета

Парадигмальный характер научной деятельности, подчиненность ее более или менее строгим нормам, образцам уже общепризнана. Однако оказывается, что не только в самой науке следуют образцам. Если рассмотрим такую сферу научной рефлексии, как обсуждение проблемы предмета конкретных наук, то обнаружим, что и там действуют по определенным канонам. В частности, везде указывают объект науки, ее средства и методы, место среди других наук, иногда – характер результатов науки.

Такой способ описания предмета конкретных наук сложился в рефлексии стихийно, но, вероятно, именно стихийный характер этих представлений и определил их очень сильную живучесть, придал им статус непререкаемости. Так же как в период нормальной науки последняя "не заменяет" того, что не укладывается в рамки парадигмы, и рефлексия упорно пытается определить предметы наук нового типа, например, методических, в рамках традиционных представлений.

Если традиционные науки изучают объект и указание объекта и программы его изучения – основное в характеристике их предмета, то методические науки занимаются разработкой методов, вопрос же об их объекте оказывается проблематичным. Как правило, не удается удовлетворительно определить их объект, ибо объекта в традиционном смысле они не имеют. Так, Г.К.Штер считал, что "если бы статистика была наукой, именно наукой о массовых явлениях социального мира и их причинной связи, то "теория" этой науки, конечно, должна была бы заключаться в теоретическом изложении результатов статистических наблюдений, в анализе установленных массовых социальных явлений".¹ На самом же деле, говорит Г.К.Штер, так называемая теория статистики содержит в себе лишь свод правил производства статистических наблюдений и сводки их результатов.

Методические науки должны, конечно, иметь представление о

1. Дружинин Н.К. Некоторые вопросы теории статистики. М., 1964, с.26.

том объекте, методы исследования которого они разрабатывают, но сам этот объект и получение знаний о нем – не сфера их интереса. Однако традиционная норма в определении предмета науки требует, во-первых, чтобы был указан объект, и во-вторых, требуется указание на то, что это объект изучается данной наукой.

Этой норме следуют, например, при характеристике таких методических дисциплин, как статистика и картография: для статистики в качестве ее объекта называют общество, для картографии – карту. В качестве основания для таких решений прямо формулируют утверждение, что наука без объекта не бывает.

Однако не смотря на то, что статистика и картография осознаются, прежде всего, в рамках традиционных нормативов, в определении их предмета появляется и новый элемент: указание на характер продукта, – методы (тогда как раньше, для традиционных наук характер продукта, – знание об объекте, – явно почти не называлось, в основном имело место неявное указание на тип продукта – через характеристику основной ориентации науки на изучение объекта). Например, считают, что "картография – наука о географических картах, включающая в свои задачи всестороннее изучение географических карт, а также разработку методов и процессов их создания и использования".² Парадигма, таким образом, оставаясь старой, тем не менее обогащается.

Функционирующая при характеристике предмета наук парадигма обогащается и за счет того, что рефлексия занимается определением предмета так называемых общих наук, таких как общая социология, общая статистика и т.п. Эти дисциплины характеризуются через указание потребителей их продукта, которыми являются отраслевые статистики, частные социологии.

Таким образом, хотя некоторые исследователи и осознают статистику, картографию и т.п. как дисциплины нового типа, господствующая парадигма рефлексии с этим не соглашается и пытается осознать проблему их предмета в рамках традиционных нормативов. В итоге характеристика предмета этих наук оказывается двойственной, противоречивой. Но в целом мы можем зафиксировать, что наряду с сохранением традиционной линии в определении предмета

наук, в рефлексии имеет место и обогащение парадигмы, появление в ней новых элементов.

А.В.Бессонов

Логическая теория истины и границы рефлексии

Принято считать, что логическая рефлексия связана с рядом ограничений. В качестве примера подобного ограничения обычно ссылаются на имеющий длительную историю парадокс лжеца, который будто бы свидетельствует о невозможности полного и непротиворечивого выражения понятия истины, относящегося к некоторому языку в этом же самом языке. Тем самым делается вывод о невозможности непротиворечивым образом выразить понятие истины в естественном языке (в силу его семантической замкнутости). Построение логической теории истины, т.е. решение задачи непротиворечивого и материально-адекватного выражения понятия истинности, осуществляется в связи с этим в рамках формализованных языков.

В соответствии со стандартным подходом А.Тарского, непротиворечивая теория истины формализованного языка может быть построена лишь в другом, более богатом метаязыке, теория истины метаязыка – в отличном от него мета-метаязыке и т.д.¹ Таким образом, в теории истины А.Тарского указанная выше ограниченность логической рефлексии постулируется.

В данной работе обосновывается вывод о том, что логическая рефлексия не связана с этим ограничением. Предлагается способ построения логической теории истины, позволяющей непротиворечиво выразить истины внутри языка. Отличие предлагаемого способа от подхода А.Тарского связано с различиями в используемых логических аппаратах, вернее с различиями в интерпретации кванторного исчисления. Вкратце стандартная интерпретация исчисления первого порядка, которой придерживается А.Тарский, состоит в приписывании индивидуальным терминам языка объектов непустой области, общим терминам – классов объектов, при этом квантификация, напри-

¹ Tarski A. The Semantic Conception of Truth. - "Philosophy Phenomenological Research", 1944, v.4.

мер, $(x)\Phi(x)$ истинна, когда всякий объект из области принадлежит классу, сопоставленному общему термину Φ . Согласно А.Тарскому, истинность предложения P некоторого языка L выражается формулой метаязыка T (" P "), где T – предикат истины, " P " – имя, которым обозначено в метаязыке предложение P . Адекватная теория истины в соответствии с т.н. Конвенцией T должна содержать в качестве своих логических следствий все T -предложения, т.е. все предложения вида T (" P ") $\leftrightarrow P$, где P – предложение объект-языка.

Подстановочная интерпретация кванторного языка отличается от стандартной в двух основных пунктах. Во-вторых, связываемая подстановочным квантором переменная не указывает на объекты, а служит лишь местом для подстановок выражений из заранее фиксированного класса подстановок. Во-вторых, иначе определяются условия истинности кванторных выражений: $(x)\Phi(x)$ истинно, когда подстановка вместо x в $\Phi(x)$ термина из класса подстановок всякий раз дает истинное предложение². Поэтому, если строить теорию истины в подстановочном метаязыке $T(x)$ уже не предсказывает свойство предложениям объект-языка, т.к. переменная x не указывает, а является лишь схемой, в которую могут подставляться языковые выражения (чтобы отразить это нотационно, будем вместо " $T(x)$ " употреблять выражение " $T[x]$ "). Используя свойства подстановочной переменной, мы теперь можем обойтись без именования предложений объект-языка, а подставлять вместо нее сами предложения. Далее, учитывая выразительные возможности метаязыка, мы можем свести Конвенцию T к требованию, чтобы логическими следствиями адекватной подстановочной теории истины были все T -предложения, получающиеся подстановкой в T -схему, т.е. все предложения вида $T_{\perp}P_{\perp} \leftrightarrow P$, где P – предложение объект-языка. Заметим, что в этом случае теория истины состоит в построении не T -предиката, а T -схемы. Но выражение истинности с помощью T -схемы даже более естественно по сравнению с T -предикатом.

Возьмем теперь произвольный язык L , содержащий по крайней мере пропозициональную логику и расширим его до языка M путем добавления новых символов пропозициональных переменных P_1, P_2 , подстановочного квантора (\exists); символа T . Формулами постро-

2. См.: Целищев В.Р., Бессонов А.В. Две интерпретации логических систем. Новосибирск, "Наука", 1979.

енного метаязыка являются: а) все формулы объект-языка; б) пропозициональные переменные; в) если A, B - формулы, P - пропозициональная переменная, то $\neg A$, $A \wedge B$, $T \lfloor P \rfloor$, $(P)A \lfloor P \rfloor$ - формулы; г) если C - предложение языка M , то $T \lfloor C \rfloor$ - формула. Интерпретация пропозициональных переменных такова, что все они являются подстановочными с классом допустимых подстановок, состоящих из всех предложений языка

Адекватная теория истины в языке M для L строится с помощью единственной аксиомы: $(P)(T \lfloor P \rfloor \leftrightarrow P)$. Ясно, что эта же теория адекватно выражает истину M внутри M , т.е. для каждого предложения C из M в теории доказуемо $T \lfloor C \rfloor \leftrightarrow C$. Теперь, если L непротиворечив, то построенная теория также непротиворечива. Поскольку введенный дополнительно к L логический аппарат не затрагивает структуру предложений L (на место пропозициональных переменных могут подставляться только предложения L , а не любая формула L , то наша теория по-существу представляет собой частный случай исчисления, получающегося из классического исчисления высказываний добавлением к нему кванторов по пропозициональным переменным и символа T , которое, как легко увидеть - непротиворечиво.

И.С.Алексеев

Рефлексия и неявное знание

Неявное (скрытое, имплицитное) знание в последнее время все чаще привлекает к себе внимание методологии науки. Из чтения работ, обсуждающих эту тему, складывается впечатление, что никто не сомневается в самом факте существования неявного знания именно как неявного.

Между тем, если задуматься над смыслом словосочетания "неявное знание" - особенно в тех случаях, когда речь идет о вполне определенном по содержанию неявном знании - то оно оказывается весьма парадоксальным. Действительно, коль скоро слова "неявное знание" произнесены или написаны, то они самым что ни на есть явным образом предъясвляют это знание, отрицая свой собственный смысл. В чем же тут дело? Как возможно явно знать о существовании неявного знания? Как вообще существует неявное знание, что

оно собой представляет? Иными словами, каков онтологический статус неявного знания, как выразить в понятиях способ его существования?

Ответы на эти и многие другие вопросы, которые можно задать относительно смысла, вкладываемого в словосочетание "неявное знание", можно получить только при условии ясного и отчетливого понимания онтологического статуса "знания вообще" — как, в каком "пространстве", в какой сфере действительности существует знание.

В самом общем плане, пожалуй, все согласны в том, что знание есть идеальное отображение действительности. Но далее пути трактовки знания расходятся. Одни считают знание особым состоянием сознания (к такому пониманию тяготеет, например, недавно вышедший "Философский энциклопедический словарь"), другие рассматривают его как знаковое, языковое образование (как делается во всех изданиях "Философского словаря"). Нетрудно видеть, что для первых проблема неявного знания решается просто — оно представляет собой отображающее состояние сознания, не выраженное в языке. Для вторых, похоже, никакого неявного знания существовать в принципе не может. Нетрудно видеть также, что формулировка "неявное" знание есть отображающее состояние сознания, не выраженное в языке" сохраняет упомянутую выше парадоксальность, ибо она выражает в языке то, что она же сама предполагает невыраженным (точный аналог парадокса Берри в логике).

Следует признаться, что только что упомянутые трактовки значения сознательно оставляют в стороне понимание знания как состояния организма или его органов. О таком знании (которое лучше называть умением) как типично неявном пишет, например, Поляни в своей известной монографии, приводя в качестве примера умение плавать или ездить на велосипеде, которое не может быть выражено в языке. Любопытно, что говорить о знаниях, сосредоточенных "в членах" не гнушался даже Гегель.

Вернемся, однако, к нашей проблеме. Представляется, что разрешение парадокса неявного знания и соответствующее этому разрешению понимание способа его существования невозможны без привлечения рефлексии и без придания знанию и рефлексии индивидуально-го характера. Последнее предполагает отказ от безличной трактовки знания и рефлексии (когда знание и рефлексия характеризуются

только своими объектами), явный учет индивидуальной принадлежности знания и индивидуального осуществления рефлексии. Иными словами, как знанию, так и рефлексии должна быть придана двойная интенциональность. Помимо ориентации на объект (всякое знание есть знание о чем-то и всякая рефлексия есть рефлексия чего-то, над чем-то), необходимо учитывать и принадлежность знания и рефлексии определенному субъекту-индивиду (всякое знание есть чье-то знание, любой акт рефлексии кем-то осуществляется). После этого можно навести концептуальную определенность относительно неявного знания, существующего, как оказывается, только в актах межиндивидуальной коммуникации при определенной их трактовке.

Для простоты рассмотрим бинарную коммуникацию двух индивидов, отправляясь от существования знания как состояния сознания. Первый индивид выражает свое знание в определенной языковой форме, служащей объектом понимания другого индивида. Этот другой индивид может в своей рефлексии констатировать, что с его точки зрения, в знаковом выражении знания первым индивидом отсутствуют необходимые для логической последовательности звенья — как, например, в случае известных еще Аристотелю энтимемы, эпихейремы или сорита. В своем языке второй индивид может явно выразить опущенные первым индивидом знания-посылки и после этого квалифицировать эти знания как неявные для первого индивида — в смысле невыраженности в его, первого индивида, языке. Сверившись со своей рефлексией собственного состояния сознания (интроспекцией), первый индивид может согласиться со вторым, что опущенные им, первым индивидом, языковые выражения действительно описывают имеющиеся у него состояния сознания — знания, которые он считал "самой собой разумеющимися" и не требующими явного выражения в языке.

Но может случиться так, что сообщенное вторым индивидом знание, по его мнению, неявно наличествовавшее у первого, будет для первого новостью — в таком случае соответствующие состояния сознания будут впервые порождены у первого после согласия со вторым, и о существовании неявного знания у первого до усвоения сообщенного вторым говорить нельзя. Еще более сложная ситуация, требующая специального обсуждения, возникает, когда первый индивид не соглашается с результатами восстановления неявного его знания со стороны второго.

Об особенностях методологической рефлексии

1. Критический анализ методов и приемов получения теоретического знания, то есть методологическая рефлексия, является важнейшей составной частью научной рефлексивной деятельности. На особенности методологической рефлексии существенное влияние оказывает специфика получения и функционирования методологического знания. Во-первых, методологические регулятивы представляют собой исторически зафиксированные закономерности научного познания и получают культурно-историческое и социально-психологическое закрепление. Большинство методологических принципов прошлого обычно сохраняется в течение достаточно длительного периода, в том числе и в результате действия принципа методологического соответствия, согласно которому старые методологические принципы не отвергаются полностью, а, модифицируясь, входят в состав более общих в качестве частных или предельных случаев.

2. Процесс методологической подготовки человека науки осложняется тем, что становление исследователя, призванного изучать будущее и неизвестное осуществляется путем овладения сформировавшейся на рефлексировании прошлого опыта и наличного знания методологии. Тем самым исследователь вооружается для изучения неизвестных явлений методологическими регулятивами познавательной деятельности, сформировавшимися в процессе овладения объектами, имеющими, вполне возможно, принципиально иную природу. Экстраполяция традиционных способов изучения объекта, в том числе и приемов его научной рефлексии на новую предметную область, достаточно остро ставят проблему их применимости.

3. Указывая на эти особенности некоторые авторы предлагают разделять предметную исследовательскую деятельность, протекающую в соответствии с принятыми в науке стандартами, и методологическую деятельность. Суть последней, подчеркивает С.С.Розова, заключается в разработке методов решения новых задач, так как во всей сфере используемого опыта может не содержаться методов их решения, иначе эти задачи не были бы новыми.¹ При таком под-

1. См.: Розова С.С. Методологическая деятельность ученого. — В кн.: Методологические проблемы науки. Новосибирск, 1981, с.9-10.

ходе процессы возникновения и функционирования уже сложившегося метода резко разграничиваются. При всей плодотворности данной постановки проблемы, следует заметить, что такое разделение довольно трудно осуществить в реальной исследовательской деятельности. Это, по-видимому, является преоргативой "очищенной" от конкретности методологической рефлексии. В то же время функционирование последней одновременно с непосредственной исследовательской деятельностью существенно затруднено по ряду причин, в том числе и чисто психологических. Известно, что человек не в состоянии одновременно успешно осуществлять сложную деятельность и саморефлектировать ее. Таким образом, в характеристике методологической рефлексии можно выделить две тенденции: с одной стороны, ее отрыв, "очистление" от предметного содержания, с другой — ее непосредственное слияние с содержанием предметно-исследовательской деятельности. Недостатком последней является недооценка специфики методологии, неумение выделить методологические аспекты проводимых исследований. По нашему мнению, поиск специфики методологической рефлексии должен идти по пути преодоления односторонности вышеотмеченных подходов, путем их диалектического отрицания.

4. Известно, что значительная трудность исследования нередко заключается не столько в тех или иных экспериментах, сколько в ломке, существенной трансформации сложившихся методологических подходов. Становление нового знания характеризуется не только выходом за пределы ранее познанного, но и тем, что оно с необходимостью включается в систему уже сформировавшегося знания и при этом соответствующим образом трансформируется. Вот почему в определенной степени можно не согласиться с мнением ряда авторов, полагающих, что по уже решенным в науке вопросам для ученых характерен монизм, а по нерешенным — плюрализм. На самом деле с каждым новым открытием науки фактически пересматривается и ее история.

5. Таким образом, методологическое рефлексирование должно осуществляться в контексте диалектики устойчивости и изменчивости теоретического знания. В качестве основных его функций на первый план выступают эвристическая и прогностическая, для чего и служит происходящие в процессе методологического рефлексирова-

ния систематизация и структурирование диспозиционно-нормативных регулятивов исследовательской деятельности. Исследование особенностей методологической рефлексии позволяет выработать направления решения ряда важных вопросов современного научного познания.

П. РЕФЛЕКСИЯ В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. П. Рубина

Философско-методологическая рефлексия в интенсификации современной науки

Поставленная XXVI съездом КПСС задача перехода на интенсивный путь развития касается и производства, и науки. В отношении науки она раскрывается: 1) как интенсификация исследовательской деятельности; 2) реализацией на практике принципа приоритета в реализации решающих направлений науки. Последнее связано с усиливающейся интеграцией науки и производства, необходимостью опережающего развития фундаментальных научных исследований, растущей интеграцией научного знания, взаимодействием общественных, естественных, технических наук.¹ Это ставит в разряд актуальных проблемы самопознания науки, осуществляющегося в рамках ее философско-методологической рефлексии. Таким образом, диалектико-материалистическая методология становится одним из опосредованных, но весьма существенных факторов интенсификации науки.

Для осуществления этой практически важной задачи необходима дальнейшая работа философов-марксистов по интенсификации самой методологии научного познания, осуществляющейся на мета-методо-

1. См.: Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 107, III.

логическом уровне, в рамках мета-рефлексии науки. Она состоит: 1) в отказе от имеющегося "схоластического теоретизирования" при анализе отдельных категорий методологии науки; 2) в решении проблем методологии науки при непосредственной апелляции к истории конкретно-научного знания, в связи с практическими потребностями развития современной науки; 3) в повышении теоретической эффективности марксистской методологии науки как системы. А это имеет прямой выход в практику идеологической борьбы, реализацию необходимости обоснованной научной критики современных немарксистских концепций философии науки.

Наиболее плодотворным в плане решения этих задач оказывается деятельный подход к методологии науки, дальнейшая разработка ее системы как единства диалектики, логики и теории познания.

Марксистская методология науки, составляющая теорию диалектико-материалистического подхода и являющаяся реализацией методологической функции философии, в противовес различного рода натур-философским, сциентистским, презентистским и т.д. ориентациям буржуазной методологии, оказывается тесно взаимосвязанной при таком подходе с другими важными функциями философии (онтологической, гносеологической, мировоззренческой, эвристической, праксеологической) и раскрывается через диалектическое единство трех основных сторон деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, обеспечивая адекватное самопознание науки. В результате познавательная сторона данной сферы духовной деятельности (предполагающая познание закономерностей развития науки, характеристику основных форм существования научного знания и особенностей их функционирования) дополняется оценочной стороной (выступающей в сфере философского анализа науки в качестве знания, окрашенного ценностным смыслом общественного субъекта познания, т.е. мировоззрением). Третья, преобразовательная сторона дополняет две вышеуказанные и проявляется в эвристической роли философии по отношению к конкретно-научному теоретическому исследованию.

Марксистская методология науки, способная в силу своей научности, "открытого", развивающегося характера, вскрыть и отразить сложный процесс развития научного знания, выступает в качестве "единства диалектики, логики и теории познания". Эта формула

В.И.Ленина применительно к методологии научного познания должна раскрываться, во-первых, в том плане, что это единство формируется только на самом высоком, философском уровне в иерархии методологических подходов. Во-вторых, как понимание того, что "логика" совпадает с теорией познания, а последняя с диалектикой тогда, когда она не только описывает формы мышления, но и выясняет его соответствие истине.¹ В-третьих, сущность формулы В.И. Ленина раскрывается как необходимость взаимодополнения в методологической реконструкции процесса научного познания логического анализа соотношения элементов сформировавшегося научного знания на разных уровнях его организации гносеологическим анализом характера и происхождения основных компонентов содержания различных форм организации научного знания, выполняющих определенные функции в научном познании, с позиций материалистической диалектики, учитывая исторический ход развития как познаваемого объекта, так и самого процесса познания. Это позволяет диалектико-материалистической рефлексии науки, в отличие от немарксистских методологических концепций, не только методологически реконструировать становящееся научное знание, но и учитывать в данной рефлексии развивающийся характер самой методологии науки, отдельные понятия которой находятся еще в стадии разработки.

А.З.Зак

Рефлексия как механизм теоретического мышления

В наших исследованиях теоретическое мышление рассматривается как сложное познавательное действие, цель которого состоит в образовании понятия об отражаемом объекте. Исходя из понимания понятия как единства всеобщего, особенного и единичного, мы считали, что это сложное действие включает три частичных действия, направленных соответственно на образование категорий всеобщего, особенного и единичного. На основе философских представлений о

1. См. о данном аспекте и уровнях методологии: Штофф В.А. Диалектика как методология научного познания. - Диалектика - методология естественнонаучного и социального исследования. Л, 1976.

теоретическом мышлении как разумном познании мы принимали, что в основе указанных частных действий лежит единый способ, реализующийся посредством осуществления актов анализа и рефлексии, которые имеют конкретное содержание в зависимости от цели того или иного частного действия.

По отношению к теоретическому мышлению как действию, направленному на формирование понятия, каждое частное действие выступало на пути этой общей цели особым способом осуществления теоретического мышления, связанным с теми условиями, в которых происходит постижение всеобщего, особенного и единичного. Эти способы были условно названы аналитическим, рефлексивным и синтезирующим. Последовательное овладение человеком каждым из этих способов выполнения теоретического мышления представляет собой последовательное присвоение этапов развития теоретического мышления.

С помощью аналитического способа в содержании некоторого класса задач выделяется всеобщее отношение объектов, лежащее в основе построения и решения задач этого класса; с помощью рефлексивного — особенные формы существования этого всеобщего отношения; с помощью синтезирующего — единство всеобщего отношения и особенных форм его реализации.

Характеристика критериев указанных этапов принималась нами на основе представлений о своеобразии содержания категорий всеобщего, особенного и единичного, выделенного в диалектической логике. Так, критерием осуществления теоретического мышления с помощью аналитического способа выступает возможность успешного решения за ограниченный отрезок времени ряда задач объективно одного класса. Критерием осуществления теоретического мышления с помощью рефлексивного способа выступает возможность не только успешно решить данные задачи, но и выделить среди них задачи, относящиеся объективно к разным подклассам решаемого класса. Критерием осуществления теоретического мышления с помощью синтезирующего способа выступает возможность человека, решившего задачи с помощью рефлексивного способа, придумать задачи, объективно относящиеся к другому подклассу задач решаемого класса.

Исследователи позволили выделить конкретную роль рефлексии в осуществлении теоретического мышления на разных этапах его развития. Так, при выделении всеобщего отношения анализ играет

ведущую роль, а рефлексия вспомогательную; при выделении особенных форм всеобщего отношения рефлексия имеет самостоятельную направленность, а при выделении единства всеобщего отношения и его особенных форм анализ и рефлексия приобретают общую направленность.

Кроме того, было показано, что в рамках осуществления аналитического способа теоретического мышления акты рефлексии функционируют в качестве несознаваемой операции, в рамках рефлексивного способа в качестве действия и в рамках синтезирующего способа в качестве сознательной операции. Таким образом, сначала при переходе к рефлексивному способу сознательный характер рефлексии отрицает ее прежний несознаваемый характер, а при переходе к синтезирующему способу ее статус сознательной операции отрицает ее статус действия, как активности, имеющей самостоятельную направленность.

Вместе с тем при каждом отрицании удерживается специфическая познавательная функция рефлексии – оценка способов и результатов анализа в ходе теоретического мышления. Таким образом, рефлексия выступает механизмом, с помощью которого человек в ходе познания закономерным путем углубляет содержательность теоретического мышления.

В.Б.Родос

Виды научной рефлексии

I. Научная рефлексия предполагает необходимое и предшествующее по времени существование познавательных актов и в этом смысле является вторичным познанием – познанием процесса и структуры познания. Таким образом, в рамках анализа рефлексии субъект в самом широком познании сам становится объектом исследования.

II. По общей ориентации можно различить два вида рефлексии:
а. аналитическая рефлексия, в сфере интересов которой находится субъект познания, взятый сам по себе, в отчуждении от объекта;
б. семантическая рефлексия, занятая проблематикой адекватности объекта познания, результатом его теоретического осмысления.

II.а. Аналитическая рефлексия, в свою очередь, подразделяет-

ся на рефлексии процесса, динамики познания (процессуальная рефлексия – П.а.1.) и рефлексии, направленную на готовое наличное знание (структурная рефлексия – П.а.2.).

П.а.1.1. Важнейшей разновидностью процессуальной рефлексии является мотивационная рефлексия, в сфере интересов которой находятся проблемы социо- и психодетерминации научных изысканий, внутренних и внешних мотивов познавательной деятельности.

П.а.1.2. Другая разновидность процессуальной рефлексии ориентирована на творческую сторону процесса познания. Результаты такой рефлексии сказываются в выделении необходимых и подготовительных этапов научного творчества, выявлении роли, места и функций интуиции в процессе научного исследования (эвристическая рефлексия).

П.а.2.1. Непосредственным объектом логико-лингвистической разновидности структурной рефлексии являются особенности научного языка, в котором сформулировано наличное знание, терминология, способы извлечения следствий.

П.а.2.2. Другая разновидность структурной рефлексии – методологическая рефлексия – рассматривает данное, полученное знание как целостную систему, входящую в макросистему общенаучного знания и развивающуюся в ней. Этот вид научной рефлексии нацелен на такие объекты как теория, концепция, система методов, исследовательская программа и т.п.

III. По целям можно различить два главных вида научной рефлексии: а. метааналитическая и б. дидактическая рефлексия.

III.а.1. Метааналитическая рефлексия призвана исследовать познание как особый субъект с его характеристическими свойствами. Результативность этого вида рефлексии проявляется в совершенствовании и систематизации как процесса познания, так и его результатов. Отметим в этой связи, что настоятельная необходимость метааналитической рефлексии возникает и дает о себе знать тогда и практически только тогда, когда само познание достигает теоретического концептуального уровня.

III.а.2. Цель метааналитической рефлексии детерминирует ее ориентацию прежде всего на структурную рефлексии (П.а.2.). Метааналитическая рефлексия продуцируется обычно в виде схем, графиков и логико-математических моделей.

Ш.б.1. Рефлексия может преследовать и дидактические цели – цели нахождения характерных черт познания для обучения типовым приемам и методам научного исследования.

Ш.б.2. Задачами такого рода рефлексии могут считаться: восстановление исторически достоверных и дидактически значимых этапов развития объекта рефлексии и фона, на котором происходил процесс познания (ретрорефлексия – Ш.б.1.1.); реконструкция принципиальных этапов, приемов и методов, с помощью которых осуществлялось познание (методическая рефлексия). Дидактизированный вариант рефлексии эвристической – Ш.б.1.2.).

IV. По средствам, используемым в процессе научной рефлексии можно выделить: моделирующее рефлексирование (в той или иной мере использующее идеи, методы и результаты математики, логики и кибернетики для построения адекватных моделей объекта рефлексии – IV.а.); и описательное рефлексирование (ограничивающееся словесными формулировками и эмоциональными оценками состояний объекта рефлексии – IV.б.).

И.И.Ильясов, И.Л.Можаровский

Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности

Умение эффективно вырабатывать и применять научные знания с необходимостью предполагает владение лежащими в их основе нормами научного мышления. При этом формирование научно нормированных способов познавательной деятельности не является автоматическим следствием усвоения систем научного знания по разным предметам, в которых, как правило, не эксплицируются и не доводятся до сознания учащихся сами логические принципы построения изучаемого знания.

Исследования 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 о мышлении и принципов рассуждения, присущих обыденному сознанию. Стихийно складывающаяся у учащихся рефлексия хода и результатов своей познавательной деятельности не позволяет им правильно оценить ее эффективность, верно осознать объективное содержание получаемых результатов. Непонимание отличия оснований своих стихийно сложившихся способов познавательной деятельности от норм научного мышления либо вообще их смутное осознание приводят к тому, что учащиеся обычно не видят неадекватности данных способов мышления, которые представляются им естественными и самоочевидными. Способы познавательной деятельности, складывающиеся в ходе многолетней практики неэффективной мыслительной работы, как правило, представляют собой прочные стереотипы интеллектуальной активности, составляющие уже определенную ценность для личности учащегося, у которого формируются установки следовать при решении тех или иных задач именно данным способам мышления.

Важнейшим условием формирования научно нормированных способов познавательной деятельности является рефлексия учащимися тех норм, которые составляют основания данных способов мышления и определяют их эффективность. Не организуя рефлексии со стороны учащихся основных принципов и норм научного мышления, нельзя обеспечить целенаправленный переход их мышления от стихийно сложившихся способов работы к способам, основанным на логических нормах. Однако для того, чтобы осознать нормы научного мышления, учащимся, ориентированным на неэффективные способы познавательной деятельности, недостаточно получить только знания о данных нормах и соответствующих приемах мыслительной работы. Сообщение указанных знаний не обеспечивает еще обучаемых всеми средствами, необходимыми для перестройки своей познавательной деятельности. Не понимая существа отличия усваиваемых норм от тех представлений, которыми она фактически руководствуется в своей познавательной деятельности, учащиеся легко соскальзывают на привычные им неэффективные способы мышления. При этом учащиеся обычно не рефлексируют своего ухода от выполнения норм и считают, что действуют научно нормированным способом.

Решение задачи формирования рефлексии норм научного мышления должно включать в себя в качестве существенного момента соз-

дание условий для осознания учащимися неэффективности стихийно сложившихся у них способов познавательной деятельности на основе понимания неадекватности их собственных представлений о нормах мышления, которые в данном случае определяют неэффективность познавательной деятельности учащихся и ее рефлексии. Демонстрация учащимся значения получаемых ими в ходе познавательной деятельности результатов, которые они имеют с точки зрения норм мышления, далеко не всегда может служить отправной точкой 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 ориентировке на нормативные способы мышления, важно, сообщая учащимся знания о содержании их собственных стихийно сложившихся представлений о "принципах" мыслительной деятельности, поставить учащихся перед задачей обоснования своих представлений и на этой почве показать, в чем состоит их несоответствие действительному содержанию норм и исходных задач познавательной деятельности.

О.В.Зиневич

Социальная природа внутринаучной рефлексии

1. К.Маркс и Ф.Энгельс показали, что рефлексия является одним из важных механизмов, способов воспроизводства общественных форм предметно-практической деятельности субъектов [1], [2], [3]. В наиболее общем виде эти общественные формы могут быть представлены как "зеркальные" субъект-субъективные взаимодействия в системах социальной деятельности [4], [5]. Каждый из субъектов отражает в себе своего контрсубъекта и вместе с тем отражается в нем, что обусловлено собственно социальным содержанием деятельности - наличием противоположных, но вместе с тем взаимно обуславливающих друг друга функций у каждого из взаимодействующих субъектов.

2. Анализ рефлексии как способа субъект-субъективного взаи-

действия позволяет выявить специфическое содержание внутринаучной рефлексии. Понятием внутринаучной рефлексии, т.е. рефлексии, обеспечивающей собственно технологический процесс получения знания, описывается зеркальное взаимодействие субъекта и контрсубъекта, выполняющих в процессе научного диалога противоположные, но взаимодополнительные функции – функцию исследователя и функцию критика (методолога). Рефлексия, таким образом, рассматривается как социальная форма осуществления научно-исследовательской деятельности. Такого рода объективная рефлексия отображается в рефлексии как феномене создания ученого в виде научного интереса, содержание которого составляет соотношенность ученого-исследователя со своим партнером по диалогу, осуществляющим методологическую функцию. Отсюда следует, что внутринаучная рефлексия не сводится к феномену сознания отдельного ученого, а будучи таковым, не тождественна самообращенности субъекта на себя, предполагает его обращенность к своему контрсубъекту.

3. Осознание рефлексивных форм исследовательской деятельности осуществляется в процессе методологического познания. Методологическая деятельность выделяется в относительно самостоятельную надстройку над исследовательской деятельностью. Продуктом методологической деятельности является многоуровневая система знания науки и самой себя (сфера ее самосознания). Акцент на социальной природе рефлексии позволяет выявить такой критерий многоуровневости методологического познания, при котором движение по ступенькам методологической лестницы оказывается прояснением социальных (межсубъектных) форм организации исследовательской деятельности. Верхнюю ступеньку методологической лестницы занимает философское познание, непосредственной задачей которого является экспликация социальных форм – форм всеобщности (интерсубъективности) научно-познавательной деятельности.

4. В анализ рефлексии как относительно самостоятельной внутринаучной формы осуществления научного познания следует включить внешние по отношению к науке условия ее существования в социальном организме. Функционирующие в системе практической деятельности знания становятся достоянием внутринаучной рефлексии в результате взаимодействия субъектов научной деятельности с субъектами практической деятельности. Таким путем внешние по отношению к

науке рефлексивные формы осваиваются внутринаучной рефлексией и осознаются учеными (например, в оценках учеными их роли в жизни общества, осознании моральной ответственности за свои открытия и т.д.).

Литература

1. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. - Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956, с. 630-632 и др.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. - Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т.3, с. 248 и др.
3. Маркс К. Экономические рукописи 1857-1861 годов. Первоначальный вариант "Капитала", ч. I. М., 1980, с.193 и др.
4. Фофанов В.П. Общественные отношения и социальное познание. - Проблемы социального познания. вып. I. Новосибирск, 1977.
5. Зиневич О.В., Фофанов В.П. Рефлексия в системах социальной деятельности. - Системные исследования в современной науке. Новосибирск, 1982.

В.И. Супрун

Система ценностей и рефлексивный процесс в социальном прогнозировании

При анализе роли ценностного подхода, или так называемого "нормативного" подхода, в социальном прогнозировании с особой ясностью возникает необходимость рассмотрения дифференциации технологического и социального прогноза. Это различие возникает из специфики общественных и естественных наук.

Представляется, что наука, как систематизированное знание, имеющее свой определенный объект исследования в отличие от искусства, рефлектирующего "объект вообще", имеет определенные принципы функционирования, как-то: 1) "понимание"; 2) "интерпретацию"; 3) "установку"; 4) "отношение".

"Понимание" является основой формирования научной картины мира и возникает в тех или иных опытных данных, согласующихся с

усвоенной парадигмой, что в принципе является уже банальной истиной, но также возникает из "проникновения" в объект через интуицию, или через рефлексивный процесс, когда тот или иной феномен рефлексивруется в систему социальных ценностей, интернализованную индивидом. Таким образом, во втором и третьем случае "понимание" рождается вне парадигмы и носит или эвристический, или аксиологический характер.

"Интерпретация" возникает на фазе построения концепции, объяснения "понимания" и, как правило, обращается к уже "известным" положениям, но при этом в случае возникновения "понимания" вне парадигмы вступает в конфликт со стереотипными трактовками.

"Установка" характеризует определенную теоретическую ангажированность исследователя, и в случае с естествоиспытателем имеет как бы безличностный характер; что касается гуманитария, то его соотнесенность с системой социальных ценностей представляется очевидной.

"Отношение" тесно связано с проблемой практики и в случае с естествоиспытателем и с научно-техническим прогнозом имеет характер соответствия научной парадигме и соответственно принципу "континуума", продолженности "естественных" явлений в будущее, и в случае с социальным философом имеет место рефлексия в систему ценностей, вне научной парадигмы, и в силу этого прогноз "прерывных" явлений.

Процесс формирования, интеграции и проецирования двух типов наук, нам представляется различным в зависимости от места рефлексирования и направления рефлексирования. В естественных науках:

- 1) "понимание" прежде всего в парадигме "картины мира";
- 2) "интерпретация" из известных научных фактов;
- 3) "установка" из рефлексирования и оценки в системе конкретной теории;
- 4) "отношение", выбор конкретных методов и инструментария для практических действий, имеющих технологический или естествонаучный характер.

В общественных науках:

- 1) "понимание" возникает как в идеологической парадигме, так и вне ее;

2) "установка" играет более рельефную роль, нежели в естественных науках и требует постоянно соотнесения "понимаемых" данных и ценностной установки, при этом далеко не всегда определяет "понимание", так как имеет связь с сущностными потребностями человека, опосредствованную через эмоциональное реагирование;

3) "интерпретация" в системе выработки социальной картины мира, конечно, играет большую роль, но в силу вышесказанного, менее важную, нежели в естественных науках;

4) "отношение" соотносится через "интерпретацию", а иногда даже как бы сквозь нее, с "установкой" и определяется ценностными ориентирами субъекта прежде всего.

Прогноз заложен в самой науке имплицитно, как самопроекция и самоосуществление науки, нельзя ведь отрицать, что становясь производительной силой, наука имеет собственную динамику развития. Однако, наука без субъекта невозможна, поэтому прогноз следует рассматривать как деятельность субъекта по оценке возможных альтернативных путей развития, однако следует понимать, что прогноз носит не волюнтаристский характер, а возникает как рефлексия от объекта к объекту. с одной стороны, а с другой – как рефлексия к известной "картине мира", к определенным социально-ценностным установкам.

Общепринятое деление на "поисковый" и "нормативный" прогноз представляется излишне упрощенным, так как часто и "поисковый", и "нормативный" прогноз превращается в "интерпретирующий", лишенный выхода за рамки парадигмы.

"Поисковый прогноз" часто характеризует научно-технические исследования, и в основном базируется на экспертных оценках, методе экстраполяции, Дельфи и т.д., не выявляя дискретных факторов.

"Нормативный прогноз" практически мало чем отличается от "поискового", но в еще большей степени делает акцент на установку.

Однако наибольший интерес представляет механизм прогноза, сделанного вне парадигмы. Такого рода прогноз возникает и строится на корректном "понимании" социальных изменений, реагировании, и улавливании, и рефлексировании к системе социальных ценностей и, в силу этого, отказа от конкретной социальной установ-

ки, выработке "новой" или обращении к сущностной модели, имеющей характер идеала.

Л.С.Родос

К вопросу о биологической детерминации научной рефлексии

Рефлексия издавна является предметом исследования философов, поскольку связана с такими важными философскими понятиями как сознание, оценка, самооценка, размышление. В рамках современной актуализации проблемы рефлексии и с учетом некоторых конкретно-научных открытий последних лет представляет особый интерес рассмотрение биологической детерминации рефлексии, что позволит выяснить в результате чего возникает рефлексия, каков механизм этого явления. Небезынтересно установить физиологическую основу рефлексии, рассмотреть связь рефлексии с устройством головного мозга человека.

При рассмотрении творческого процесса как деятельности последовательно рассуждающего (наблюдающего, исследующего), но внутренне противоречивого субъекта, не ясно, что порождает рефлексия и что может быть названо необходимой предпосылкой ее возникновения. Иначе говоря, не видно как и в какой момент линейное, последовательное накопление и систематизация первичных знаний перерастает в интерес к самим этим знаниям и выводам как к самостоятельному объекту.

В рамках такого подхода не удастся не только решить проблему об источнике возникновения рефлексии, но фактически, эта проблема и не возникает. Представляется, что отыскание физиологического адреса рефлексии, ее биологической детерминанты, не могло возникнуть прежде, чем появились результаты современных исследований, касающихся функциональных особенностей человеческого мозга.

Именно открытия в области функциональной специализации полушарий головного мозга, удостоенные Нобелевской премии (Р.Сперри, 1981 г.), открывают перспективы разрешения вопроса о природе

рефлексии. Философская значимость этих открытий едва только намечена и представляется, что философия будет многократно обращаться к этим результатам как к ключу для разрешения (или прояснения) ее вековых вопросов.

Идея функциональной специализации полушарий оказалась весьма результативной для исследования творческого процесса. С позиций этой теории деятельность исследователя рассматривается не как линейное монотонное размышление, а как диалог, как внутренне интеллектуальное противоборство. В связи с этим исследователь в ходе рассуждений постоянно проверяет себя, порой опровергает свои же доводы, или находит более веские аргументы в пользу сделанных предположений. Еще Л.Фейербах обращал внимание на эту особенность мышления, утверждая, что при доказательстве исследователь противоречит сам себе, и когда мысль преодолевает это противоречие с самой собой, она оказывается доказанной. Таким образом, в одном человеке как бы уживаются два спорящих между собой индивида, что, безусловно, оттачивает мысль, является контролем творческих исследований, помогает создать логически стройную цепь рассуждений.

Результаты в области функциональной асимметрии головного мозга могут быть плодотворно применены в решении проблемы материальной предпосылки рефлексии. В процессе творческого поиска полушария выполняют различные задания, при этом результаты работы одного полушария проверяются другим. Таким образом, полушария контролируют друг друга, выступают в диалог между собой. И чем выше степень специализации полушарий, тем больше возможностей возникновения взаимопроверки. Следовательно, биологической детерминантой рефлексии является функциональная асимметрия головного мозга, в результате которой с необходимостью происходит взаимонализ и контроль полушарий.

Представляется возможным выделить два уровня рефлексии. Рефлексия, возникающая в результате контроля левым полушарием правого, приводит к построению различных схем, вербальному оформлению новых достижений, выработке формулировок. Результатом же контроля, осуществляемого правым полушарием, является порождение эмоциональных оценок и образных прогнозов относительно схем и словесных конструкций, выработанных левым полушарием.

Отнесение истоков рефлексии к установленному уже в науке факту функциональной специализации головного мозга человека открывает перспективы дальнейших исследований рефлексии в плане конкретизации этой проблемы. По существу, любой аспект анализа рефлексии в научном познании может быть связан с решением проблем в области дихотомии мозга.

Н.И.Кузнецова

Научная рефлексия как объект
историко-научного анализа

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 самое. Исследование рефлектирующих систем требует выполнения особого методологического запрета: самописание системы не должно восприниматься как объективное описание ее поведения. Это представление об особенностях анализа науки как системы с рефлексией было отчетливо эксплицировано М.А.Розовым [см. 2]. Наша задача состоит в том, чтобы рассмотреть и уточнить в свете этих представлений некоторые методологические проблемы историко-научных исследований.

В научных текстах (как прошлого, так и настоящего) мы без труда различаем "рефлексивную" и "нерефлексивную" части. Так, например, Якоб Берцелиус пишет: "Каждая теория есть не что иное, как способ понять внутреннюю сущность явлений. Она допустима и достаточна лишь до тех пор, пока способна объяснять уже известные факты... и .п. [4] Это рефлексия. К нерефлексивной части относятся содержательные утверждения, типа: "Тетрафторбензабаррелен – белый кристаллический продукт, устойчивый к влаге воздуха и свету..." – и процедурные, как то: "В трехгорлую колбу, снабженную мешалкой, капельной воронкой и дефлегматором, помещают..." [3]. Историк науки, описывая так называемые "траектории развития" науки, ставит своей задачей проследить не только эволюцию содержательных утверждений, не только изменение процедур

и методик исследования, но и описать изменение рефлексии, т.е. мнений ученого или группы ученых ("сообщества") относительно постановки проблем, специфики методологических трудностей исследования в новых областях, целей и ценностей научного поиска и т.п. Историк науки может показать изменение идеалов и норм научности в разные эпохи, смену канонов объяснения, описания, доказательства, эволюцию представлений о рациональности, взгляды ученых на развитие знания.

Хотелось бы подчеркнуть, что рефлексия в науке – это тоже некоторая традиция, которая отнюдь не совпадает полностью с традициями собственно исследования. Так, физики и биологи XVI–XVII веков – периода создания Академий и научных обществ – были едины в понимании задач естественнонаучного исследования, а сегодня физики и биологи обладают в значительной степени различной рефлексией относительно своих познавательных задач.

В принципе рефлексия ученых является попыткой экспликации содержания нормативов исследования, и, казалось бы, должна полностью соответствовать тому, что реально создается в практике этих исследований. Однако на деле это далеко не так. Научная рефлексия и конкретное исследование обладают относительно самостоятельными "векторами" жизни и развития. Проиллюстрируем сказанное на некоторых примерах.

Систематика Линнея сильнейшим образом повлияла на рефлексия биологов XVIII столетия. Сама система Линнея была успешным итогом многовековых усилий по систематизации классов и видов живого, но будучи результатом в одной традиции, она стала выполнять роль не столько конкретного научного результата, сколько роль главного методологического ориентира в построении дальнейших научных исследований. Кювье, вслед за Линнеем, говорит: цель науки – регистрировать, описывать, классифицировать. Это типичная попытка экспликации содержания имеющегося норматива с тем, чтобы направить усилия натуралистов в нужное русло. Однако сам Кювье вряд ли был верным своему собственному лозунгу. Известность он приобрел не только как замечательный эмпирик, но и как автор дедуктивных теорий – учения о конечных причинах, теории катастроф и др. Таким образом, рефлексия – это еще не реальность действия, а формулировка "идеалов" – еще не создание соответст-

вующей исследовательской традиции.

Интересно рассмотреть и тот случай, когда автор открытия сам сознает, что действует не по тем нормативам, которые он в рефлексии считает основополагающими. Изучая открытие Дарвина, Ю.В.Чайковский [6] показывает, как непохожи Дарвин – автор "Происхождения видов" и Дарвин – крупнейший натуралист своего времени, автор многочисленных фактологических монографий, типа "Усоногих раков". Дарвин-натуралист должен быть скорее в стане критиков эволюционного учения, чем в стане его создателей. Дело в том, что Дарвин – воспитанник бэконовской, индуктивистской методологии, но его собственное открытие не соответствовало этой методологии. Сам Дарвин с горечью признавал правоту упреков в том, что его 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.

Надо сказать, что рефлексия не всегда следует за уже имеющейся практикой исследования. Иногда она выступает и как "проект". Типичным примером "проектной" рефлексии был "Новый Органон" Бэкона. Бэкону удалось сформулировать целостную, действенную программу развития естественных наук. Однако судьба методологических программ – это еще один драматический сюжет историко-научных исследований.

Здесь мы сталкиваемся с действием так называемого "закона Страхова". (Это шутивное название принадлежит М.А.Розову [см. I], который впервые проанализировал и обобщил наблюдение академика Страхова). В работе [5] Н.М.Страхов обратил внимание на то, что методологические статьи, как правило, не оказывают реального воздействия на изменение практики научных исследований. Действенным является только конкретный образец работы. Так, выдающийся советский ученый Я.Г.Самойлов в 20-е годы выдвинул перспективную методологическую программу литологических исследований. Одним из ее пунктов был "механический анализ донных отложений". Сам Самойлов вместе с коллегами приступил к реализации намеченной программы с этого пункта. К несчастью, через два года он умер. Его ученики и последователи в дальнейшем сумели реализовать этот и только этот пункт программы – несомненно, потому, что в их

распоряжении имелся непосредственный образец такого исследования. Остальное же реализовано не было. Судьба программных статей, как правило, — забвение, если не созданы непосредственные образцы работы, которые ложатся в основание новой традиции.

Таким образом, историк науки, очерчивая траектории развития науки, должен отчетливо различать следующие ситуации. Иногда историк сам описывает традиции, которые не были эксплицированы участниками процесса. Иногда образцы научного исследования эксплицированы самими участниками традиции, хотя существовали и действовали до этого. В таком случае историк должен описать рефлексии ученых, но здесь в его задачу входит также и оценка адекватности этой рефлексии. Иногда участники событий не столько эксплицируют уже созданные образцы, сколько конструируют новые предписания, которые могут оказать глубокое влияние и преобразовать реальные исследования, но могут вовсе не оказать на них воздействия. Сделанные нами различия, вероятно, относятся не только к истории науки, но и к любым ситуациям, где исследователь сталкивается с задачей описания рефлексии.

Литература

1. Розов М.А. Образцы деятельности и семиотические средства управления. — Сб.: Методологические проблемы науки, вып. 5, Новосибирск, 1978.
2. Розов М.А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. М., Наука, 1977.
3. Синтезы фторорганических соединений. М., Химия, 1973.
4. Становление химии как науки. Всеобщая история химии. 1983.
5. Страхов Н.М. Развитие литогенетических идей в России и СССР. М., Наука, 1971.
6. Чайковский Е.В. Истоки открытия Ч. Дарвина. Опыт методологического анализа. — Природа, № 6, 1982.

Рефлексивные процессы в истории познания природы

Исследование истории научной мысли предполагает не только описание следующих друг за другом открытий или новых идей, но выявление истоков нового знания. Если иметь ввиду радикально новые идеи, то можно усмотреть эти истоки в рефлексивных процессах, непреднамеренно совершающихся в истории человеческого знания. На этом основании развитие познания истины может быть представлено как результат определенных рефлексивных сдвигов.

Такое представление требует, однако, выхода за рамки понятия внутренней, субъективной рефлексии. Необходимо ввести понятие рефлексии как такового поворота в человеческой деятельности вообще, когда человеческая активность переводит средства этой активности в предмет. И в субъективной рефлексии мысль отдельного человека из средства познания превращается в предмет размышления. Аналогично этому, рефлексия в широком смысле слова может быть понята как процесс обращения любого средства в предмет своей собственной активности.

Расширенное понятие рефлексии оправдано историей этого понятия. Еще со времени Локка понятие рефлексии связывается с человеческой деятельностью. И хотя Локк, говоря о рефлексии, имеет ввиду деятельность души, тем не менее, для нас открыта возможность понимать человеческую деятельность во всех ее проявлениях. В случае, например, практического отношения к природе может иметь место изменение направленности человеческой активности, когда средства становятся предметом деятельности. Существенно, что такое изменение направленности действия имеет далеко идущие последствия.

Перенос содержания понятия рефлексии на практические типы деятельности может быть интерпретирован как метафора. Но возможно понимать такое расширение и как переход к другому понятию. Можно было бы в таком случае предложить другое слово для обозначения подобных процессов. Сюда подошел бы термин адверсия (от латинского *adversio* – обращение). Однако адверсивные процессы настолько сходны по своей структуре с теми, которые носят

название рефлексивных, что можно считать их исторически исходными и родственными последним.

Обращаясь к истокам познания природы, мы замечаем, что собственно человеческая деятельность, связанная с зарождением человеческой мысли, возникла именно тогда, когда простейшие орудия труда из средства воздействия на природу стали превращаться в предмет труда. В этом известном антропологам и детально ими описанном факте можно усмотреть начало начал человеческой мысли. И это начало определялось процессом превращения простейших средств деятельности в предмет. Процесс этот можно назвать первичной рефлексией.

Эпоха первичной рефлексии была вместе с тем эпохой возникновения не только первичных форм мысли, но и развитием языка. Появление письменности и открывшаяся возможность сравнить свой язык с языками других народов обратило человеческую мысль к языку как особенному предмету размышления и изучения. Такое обращение привело к непреходящему открытию в истории человеческой мысли — к осознанию проблемы структуры мира. Это открытие явилось результатом исторически второй рефлексии — рефлексии над языком. Если в эпоху первичной рефлексии возникают мифологические картины мира, то вторая рефлексия выводит человеческую мысль за рамки мифологии и дает основание для различного рода натуралистических концепций.

Осознание человеком своей собственной мысли и отношение к ней не просто как к средству размышления, но и как к особенному предмету изучения, исследование ее возможностей и условий истинности составило содержание третьей рефлексии, исторические последствия которой оказались поистине непреходящими. Обращение мысли к самой себе с поразительным воодушевлением продемонстрировали Парменид и Зенон. С элеатов начинается философская мысль в строгом смысле этих слов. Радикальные последствия третьей рефлексии сказались уже в идее доказательности знания, основанного на логических выводах. Возникает представление о строго научном знании сначала в геометрии, а затем и в других разделах математики. Возникновение аксиоматически-дедуктивного метода — наиболее известный непосредственный результат развития третьей рефлексии.

Рождение классического естествознания XVI–XVII вв. было, несомненно, радикальным сдвигом в истории познания природы. Подобно тому, как в эпоху второй рефлексии коренные сдвиги в познании были связаны с обращением к естественному языку, рождение классической науки было связано с обращением к математике как новому языку нового значения о природе ("Книга природы написана на языке математики" – Галилей). Развитие нового математического исчисления явилось решающим условием создания новой науки о движении тел.

Радикальные процессы в науке XX в. обязаны не только развитию новых средств исследования, но и построению особых дисциплин, изучающих эти средства. Научная мысль XX века – результат нового, пятого по счету рефлексивного поворота в человеческом познании. Наука привлекает к себе пристальное внимание потому, что она породила такие технические средства, которые радикально сказываются на судьбах людей и создают критические условия существования жизни на планете. Глобальные масштабы человеческой активности, опирающейся на успехи науки, становятся угрожающе опасными. Вот почему наука ныне становится предметом пристального внимания и исследования. Надежды разрешить насущные проблемы современной жизни связаны с осознанием необходимости нового рефлексивного отношения к многообразным средствам человеческой активности. Только превращение этих многообразных средств деятельности в предмет пристального внимания и изучения может предотвратить грозящую опасность, порожденную их нерелексивным применением.

В.С.Митрофанов, С.С.Розова

Рефлексивность как атрибут гуманитарного познания

Парадокс гуманитарной науки (см. [I]) может быть разрушен двумя различными способами. Первый способ заключается в принципиальном сближении гуманитарного и естественнонаучного познания. По этому пути идет, например, М.А.Розов, предложивший в качестве средства объективации онтологию нормативных систем и реализо-

вавший на ее основе процедуру объективации знания как одного из феноменов культуры [2].

Второй способ связан с постулированием принципиального отличия гуманитарного познания от наук естественнонаучного типа за счет возможности в нем объективации. Для иллюстрации сошлемся на американского методолога в области этнографии П.Радина. Называя "драматической альтернативой" конфликт научного и культурно-исторического метода, он пишет: "В науке мы ставим себя вне фактов или, если угодно, над ними. Мы не являемся их частью. Однако мы являемся частью культурных фактов, которые мы описываем весьма реально ... Неудобства, связанные с тем, что мы являемся частью тех феноменов, которые мы описываем, должны нанести непоправимый ущерб научному мышлению ... Объективность в том смысле, в каком она присуща естественным и физическим наукам, невозможна для истории культуры, за исключением области культуры материальной" [3, с.220].

Г.А.Антипов связывает невозможность отделить предмет исследования от исследователя в гуманитарном познании с неустранимостью из него процедуры понимания. Вслед за М.М.Бахтиным он усматривает специфику гуманитарной науки в изучении текстов, а их понимание оценивает как исходное, базисное отношение, свойственное гуманитарному исследованию. "Понимание, — пишет он, — здесь предшествует и обуславливает возможность постановки собственно познавательных задач. Поэтому и в качестве исследуемой реальности ... текст не может быть отделен и противопоставлен его субъекту. Другими словами, исследователь, изучающий тексты, и сами эти тексты образуют единое целое, систему, эмпирически репрезентирующую в данном случае объект исследования" [4, с.96].

Невозможность объективации в этих условиях, казалось бы, доказана. Но у сторонников объективации есть свои аргументы. Да, исследователь феноменов культуры действительно включен в изучаемые им явления процедурой понимания, в отсутствие которой эти явления недоступны для изучения. Но в рамках процедуры понимания исследователь может быть рассмотрен всего лишь как прибор, создающий объективные условия для эмпирических проявлений жизни объекта и делающий их зримыми для исследователя. При этом исследователь как бы "раздваивается". С одной стороны, он использует

самого себя в качестве прибора, чего обычно не делает физик или химик. Однако и физик может использовать себя в качестве прибора, проверяя пальцем, есть ли напряжение на клеммах, или химик — определяя по вкусу, является ли данное вещество раствором соляной кислоты. С другой стороны, исследователь культуры "снимает показания" с этого необычного прибора, которые он может теперь интерпретировать в терминах онтологии, теоретического объекта, что полностью соответствует аналогичным действиям физика или химика.

Иначе говоря, ситуация в целом, в своих общих принципиальных чертах по сути ничем не отличается от ситуаций, обычных для естествознания. Правда, можно еще усмотреть различие в том, что литературовед или этнограф, читающий изучаемый им текст, как правило, не осознает природы происходящего в нем как в приборе процесса понимания. Но на языке онтологии нормативных систем здесь происходит просто-напросто "подключение исследователя к соответствующей нормативной системе".

Итак, гуманитарное познание в результате данного методологического подхода превращается в науку, соответствующую всем основным канонам изучения природных объектов, и в то же время включающую в себя понимание как особую эмпирическую процедуру. Но выступает ли по-прежнему в этой науке в качестве ведущей установки человеческое самопознание как рефлексия человека над самим собой, как диалог и сопереживание? Отрицательный ответ, на наш взгляд, очевиден. Превратив гуманитарное познание в науки о "природоподобном" объекте, мы тем самым лишили его гуманитарности как таковой.

Этот результат не случаен. Методологическое превращение гуманитарного познания в "подлинную" науку, которое мы описывали, есть фактически следствие переноса естественнонаучной исследовательской программы в новую предметную область — область феноменов культуры. Тем самым мы оказываемся свидетелями разработки методологической базы наук естественнонаучного типа о культуре, которые, на наш взгляд, целесообразно было бы выделить в особый класс — класс культурологических наук, отличный от гуманитарного познания.

А нельзя ли найти противоположный выход из парадокса гумани-

тарной науки? Не будет ли таким выходом сохранение гуманитарности как установки на самопознание, на принципиально рефлексивный характер гуманитарного исследования за счет отказа от претензий на статус науки "полноценной", "похожей" на естественную науку? Разумеется, это вовсе не должно означать отказ от всех критериев научности, например, связанных с требованиями объективности анализа.

Нам представляется, что именно этим путем идут многие исследователи-гуманитары, рассматривающие как основной атрибут гуманитарного исследования его диалогическую природу. Эта установка на диалог и означает, на наш взгляд, постулирование рефлексивной природы гуманитарного познания.

Литература

1. Митрофанов Б.С., Розова С.С. Рефлексия и парадокс гуманитарной науки. (Настоящий сборник)
2. Розов М.А. Проблемы эмпирического анализа научных знаний. – Новосибирск, Наука, Сиб.отделение, 1977, с.218.
3. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М., Наука, 1974, с.387.
4. Антипов Г.А. К специфике эмпирического анализа текста. – В кн.: Методологические проблемы науки, вып.5, Новосибирск, 1978.

Б.С.Митрофанов, С.С.Розова

Рефлексия и парадокс гуманитарной науки

В соответствии с определением термина "рефлексия" в БСЭ можно говорить о двух различных прочтениях или смыслах, к которым сводится многообразие пониманий этого термина. Первый: рефлексия – "форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов". Второй: рефлексия – "деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека" [1, с.55]. Используя этот термин именно в первом смысле, мы говорим о науке как системе с рефлексией, где рефлексия обеспечивает перестройку и оптимиза-

цию протекающих в науке процессов, осуществляет функции управления познанием. Рефлексия в этом смысле является необходимым аккомпаниментом любой человеческой деятельности и проявляется в постановке ее целей и задач, в обсуждении метода, в контроле за процедурами, в подведении итогов и оценке результатов. Очевидно, что такая рефлексия есть как в естественнонаучном познании, так и в гуманитарном, и поэтому не может служить их специфическим отличием друг от друга.

Рефлексия же во втором смысле в одном из многочисленных ее проявлений образует, с нашей точки зрения, специфическую часть большого класса исследований, традиционно именуемых гуманитарными науками. Эти исследования, которые направлены на человеческое самопознание, в противоположность ведущей установке естествознания, нацеливающей на познание объекта, противостоящего сознанию человека.

Примером осознания этой специфики гуманитарного познания может служить следующее рассуждение С.С.Аверинцева: "Когда исследователь занят изучением духовной истории человечества, он обязан помнить, что его наблюдательный пост находится вовсе не вне истории, но внутри истории — в совершенно определенном пункте истории. Это обстоятельство не только ограничивает его шансы адекватно понять прошлое; оно, и только оно, дает ему эти шансы. Понять извне ничего нельзя. Гуманитарное познание основано на существенном единстве человечества в пространстве и времени, благодаря которому история человечества есть всегда "наша" история, история нас самих" [2, с.397].

Трактовка гуманитарного познания как человеческого самопознания широко распространена среди гуманитариев самых разных специальностей и представляется чуть ли не общим местом. А между тем она, будучи последовательно проведенной, дает возможность сформулировать парадокс гуманитарной науки.

Как наука гуманитарное познание должно реализовывать общие для всех наук нормативы и стандарты, в частности, оно должно быть познанием объекта, существующего независимо от исследователя, вне его сознания, как фрагмент внешнего мира, живущий по законам объективной действительности. Как наука гуманитарная, т.е. осуществляющая человеческое самопознание, гуманитарное ис-

следование – это диалог, общение и сопереживание, предполагающие включенность исследователя в изучаемую действительность. А это означает, во-первых, невозможность отделить предмет исследования от исследующего его субъекта. Во-вторых, диалог предполагает отношение к предмету исследования как к оппоненту, т.е. субъекту. В противном случае гуманитар **рискует** прослыть сумасшедшим, подобным человеку, который ведет полемику или ищет сочувствия у изучаемой горной породы, почвы или элементарной частицы. Не случайно С.С.Аверинцев пишет, что на отношение к своему объекту, характерное для гуманитаря, физик "не может претендовать даже в самую озорную минуту" [2, с.378].

Парадокс гуманитарной науки нередко осознают сами исследователи. Вот что пишет О.Г.Дробницкий, обсуждая на примере этнографии методологические принципы гуманитарного познания: "С одной стороны, этнограф может выступить в роли "постороннего наблюдателя", аутсайдера", научного регистратора, а с другой – "войти вовнутрь" этой культуры, "вжиться" в нее, сам мыслить ее категориями в качестве непосредственного "живого участника" и воссоздать ее логику на основе "внутренней очевидности" своего личного опыта. В первом случае он мыслит как представитель объективной науки, но уподобляет предмет своего исследования природному объекту; в противном же случае он воспринимает феномены культуры именно как человек, но при этом вынужден отказаться от научной объективности" [3, с.220].

В методологии гуманитарного познания можно выделить две противоположные тенденции, ведущие к преодолению описанного парадокса: 1. Зафиксировав проблему объективации как наиболее важную методологическую проблему современной гуманитарной науки, разработать средства ее решения и тем самым сблизить гуманитарное познание с естественнонаучным. 2. Постулировать невозможность объективации как специфическую особенность гуманитарного исследования и тем самым принципиально развести гуманитарное и естественнонаучное познание.

Литература

1. Рефлексия. – Большая Советская Энциклопедия, т.22, 3-е изд. – М., Советская Энциклопедия, 1975, с.55.

2. Аверинцев С.С. Предварительные заметки к изучению средневековой эстетики. – В кн.: Древнерусское искусство. М., Наука, 1975, с. 371–397.

3. Дробницкий О.Г. Понятие морали. – М., Наука, 1974, с.387.

Т.М.Гарина

Гносеологический аспект рефлексии над основаниями математики

В математике проблема обоснования знания всегда занимала серьезное место и рефлексия над существующими системами знаний являлась неотъемлемой частью научного поиска. Но особенно резко возрастает роль рефлексии в период кризиса оснований науки, при критическом пересмотре старой парадигмы и переходе к новой. Обнаружение глубоких противоречий в фундаменте теории множеств в начале XX века привело к необходимости повысить строгость математического рассуждения, сделать неявное знание явным, выявить и расчленивть все предпосылки знания. В связи с этим принципиальные философские и методологические проблемы математики становятся особенно актуальными, усиливается мировоззренческое значение исходных посылок и конечных результатов теоретической рефлексии.

В ходе поисков путей преодоления третьего кризиса оснований математики выдвигались различные программы, наиболее известными из которых являются логицизм, формализм и интуиционизм. Успехи и неудачи этих школ имеют огромное гносеологическое и методологическое значение, позволяющее сделать вывод о том, что вопреки утверждениям и заявлениям отдельных ученых методологической основой математических исследований становится материалистическая диалектика, а профессиональная деятельность математиков в западном мире способствует формированию элементов диалектико-материалистического мировоззрения.

Преимущественной задачей теоретической рефлексии над математическим знанием является гносеологический анализ сущности математики и ее оснований, проблема онтологического статуса математического объекта и теории. Учитывая ограниченность и приближи-

тельность любой схематизации, условность разграничения основных школ в обосновании математики, их неоднозначную связь с идеализмом, мы считаем возможным и плодотворным рассматривать позитивные стороны указанных направлений в соответствии с диалектико-материалистической структурой гносеологического образа.

Исходя из предпосылок объективного идеализма, логицизм утверждал существование однозначно заданного логического универсума, который математики могут только открывать и исследовать, будучи не в силах изменять и создавать. Онтологизируя основные математические понятия, логицизм исходил из особой данности их нашему сознанию, но наличие альтернативных теорий числа, множества и геометрий послужило непреодолимой трудностью для философии платонизма.

Формализм в полной мере подчеркивает и обосновывает операциональное и оценочное содержание математических понятий, утверждая, что субъект создает математику вместе с системой аксиом и знаков для своих актуальных потребностей. Выявлена роль знаковых систем и самой математики как инструмента познания. Однако, лишая базисные понятия математики предметного, онтологического содержания, формализм сталкивается перед невозможностью элиминации содержательного знания из формальных теорий.

Субъективно-идеалистические позиции представителей интуиционизма ограничились в ряде философских выводов, однако ими была правильно подчеркнута самостоятельная ценность математического мышления для развития субъекта и роль активной мыслительной деятельности в конструировании математических форм.

Таким образом, теоретическая рефлексия над основаниями математики, осуществленная в рамках преимущественно идеалистической философии, привела к ряду выводов, важных для марксистско-ленинской теории познания. Созданные рефлексивные образы, являясь неадекватными в ряде существенных отношений, тем не менее рационально воспроизвели некоторые реальные зависимости знания. Полученные результаты сами становятся объектом рефлексивной деятельности, осуществляющейся в более широких смысловых рамках. Существование альтернативных программ указывает на сложную структуру математических понятий. Гносеология диалектического материализма, преодолевая идеалистическую и метафизическую ограничен-

ность указанных концепций, сохраняет их позитивное содержание, раскрывая структуру познавательного образа в единстве предметного (логицизм), оценочного (формализм) и операционального (формализм и интуиционизм) аспектов. Предметное содержание базисных категорий математики определяется тем, что они суть образ объективного мира; операциональное содержание подчеркивает активный, конструктивный характер отражения; оценочное или субъективное содержание вызвано объективной детерминацией процесса познания социальными потребностями и целями человека.

Современная наука достигла такого уровня развития, когда саморефлексия становится одним из главных условий ее движения вперед. Сознательное и целенаправленное выявление и использование законов диалектического процесса познания формирует все более адекватный стиль мышления и ориентирует ученых на наиболее перспективные направления и участки исследований, выполняя тем самым свои эвристическую, методологическую и мировоззренческую функции. Именно на этой основе идет все усиливающийся процесс взаимодействия философского и математического знания.

Ю.Е.Литерат, В.М.Фигуровская

О некоторых особенностях рефлексии в научно-техническом творчестве

Со времени установления машинного базиса производства, когда изобретательство становится особой профессией, научно-техническое творчество приобретает массовый целенаправленный характер. Теперь оно — не удел ремесленников как практическое создание или усовершенствование достаточно простых орудий труда, или отдельных ученых, в ходе естественнонаучного познания решающих технические задачи, связанные с конструированием экспериментальных средств — научных приборов. К научно-техническому творчеству привлекаются широкие отряды людей, для которых создание механизмов и машин является непосредственной целью и результатом их деятельности.

В связи с этим осознаются и формулируются новые познаватель-

ные и практические задачи, решение которых оказывается невозможным без анализа самих процедур изобретательского дела. В условиях НТР многократно усиливается важность гносеологического и методологического исследования проблем технического творчества.

Можно выделить два рода рефлексии, в которых представлен этот анализ. Во-первых, обычная научная рефлексия, которая является необходимым этапом любого познавательного акта, достигшего уровня теоретической зрелости. Этот тип рефлексии относится к процессу создания технических наук, исторически связанному с формированием целого цикла теорий технической механики, а затем развивающемуся в целом по общим законам теоретического знания. Во-вторых, рефлексия, направленная на анализ процесса мысленного конструирования технического объекта, представляющего, в конечном счете, цель самого творчества.

Нас интересует именно этот вид рефлексии. Осуществляется он ради решения по крайней мере двух задач. Первая состоит в том, что рефлексия, позволяя проследить весь путь движения мысли от уяснения поставленной задачи до ее положительного решения, дает возможность использовать опыт изобретателя для обучения других. Вторая, в особенности когда результат решения задачи оказался отрицательным, позволяет найти те поворотные пункты, в которых мысль конструктора пошла по принципиально новому или ложному пути.

В этих условиях важно дать правильную интерпретацию познавательных средств, использованных изобретателем. Во многом ее гарантом выступает адекватность технических понятий, символов и образов. Но если одни могут быть более или менее строго зафиксированы в определениях, то другие сугубо индивидуальны, и только их оформление в некоторую схему, график, чертеж, рисунок позволяют их актуализировать и сделать объектом анализа.

Здесь возникает сложная проблема сведения буквально "всплывших" в мозгу картинок к достаточно узкому набору представленных в искусственном техническом языке средств. Построение этого языка подчинено общим правилам, применяемым в семиотических системах. За каждым ее элементом закреплено одно или несколько значений, а отношения между элементами выражаются с помощью определенного свода правил. Совсем не обязательно, чтобы этот свод был

закреплен письменно, достаточно лишь, чтобы пользующийся им мог точно объяснить (хотя бы для себя) значение и назначение каждого знака системы.

Конструктор, нарисовавший схему, должен "перевести" ее на язык общепотребительных понятий, в особенности если в схеме имеются детали, отсутствующие в известных до сих пор устройствах. Чем сложнее становится научно-техническое творчество, тем более конструкторы (в широком смысле – создатели новых технических объектов) нуждаются в универсальном языке, с помощью которого возможно осуществить наиболее точное переложение языка образов на язык технических символов. Важное место в решении этой задачи занимает проблема стандартизации.

Стандартизация позволяет создать более или менее устойчивую формализованную и измеряемую в определенных единицах систему значений, построенную по определенным принципам и предназначенную для реализации комплексной целенаправленной деятельности. Стандарты знаний: а) обладают определенной мерой общности, ибо предназначены для функционирования в достаточно широких областях действительности; б) построены в соответствии с четко сформулированными принципами, основанными на научно-обоснованных представлениях о картине мира; в) имеют нормативный характер, т.е. дают возможность конструировать новую действительность.

Стандартизация знания связана с решением проблем его трансформации и взаимного понимания субъектов деятельности. При этом она помогает а) выбору из всей суммы знаний актуальных для данного субъекта; б) усвоению этих знаний в обобщенном виде; в) является неременным условием для использования ЭВМ в конструкторской деятельности, давая возможность передавать ЭВМ работу конструктора-проектировщика, чертежника и т.д.

Вместе с тем стандартизация часто приводит к тому, что конструкторская мысль "вертится" возле уже готовых решений, ограничивает полет фантазии, не дает увидеть явление непредвзято. Именно в этом пункте рефлексия должна помочь изобретателю выйти за рамки привычных представлений, сконцентрировать внимание на том, чтобы найти нетривиальное решение задачи. Образность мышления при этом довольно жестко регламентируется научно-теоретическим знанием, превращающим "воздушные замки" в технологически выпол-

нимые и строго рассчитанные конструкции.

В.Э.Коган, В.И.Лившиц, В.Н.Фефелов

Социальные аспекты инженерной инноватики и рефлексивное сознание

Социалистическое промышленное предприятия может быть рассмотрена как сложная самоорганизующаяся система, соединенная с окружающей средой многочисленными связями. Так как в систему входят люди, всякое изменение в ней, воздействие на нее внешних факторов имеют множество социальных аспектов. Не являются исключением и процессы внедрения новой техники, автоматизации производства. Социальные предпосылки и возможные последствия массового распространения новой технологии пока изучены весьма слабо. Между тем снижение престижности монотонного ручного труда оказывает существенно влияние на стратегию и темпы автоматизации, а появление сложной техники приводит часто к тому, что у старых квалифицированных работников возникает чувство собственной неполноценности и ненужности для производства.

Следует отдавать себе отчет, что такое сложное явление, как промышленное предприятие – это система с рефлексией. Всякая концепция управления социалистическим предприятием, в том числе научно-техническим прогрессом на нем, должна учитывать это обстоятельство. Однако в практическом планировании и текущем контроле за деятельностью предприятий этому аспекту уделялось до последнего времени мало внимания. Одним из признаков такого состояния дел является недостаточная самостоятельность предприятий, мелочная регламентация их деятельности, установка на то, что они способны сами регулировать свою структуру, попытки навязать сверху нововведения "насильно", без учета особенностей каждого конкретного завода или фабрики. Это способно привести к инерции, развитию элементов бюрократизма и застоя. Как результат – во многих случаях эффект внедрения прогрессивных технологических систем не соответствует ожиданиям, немалые средства и материальные ресурсы оказываются израсходованными без отдачи.

Известно, что рефлексия есть важная характеристика социаль-

ной деятельности. Поэтому сам факт способности сложной системы к рефлексии выступает как одно из проявлений ее социальной активности. Элементарная рефлексия в системе промышленного предприятия, приводящая к рассмотрению и анализу значений и поступков, к размышлению об их границах и значении, характерна прежде всего на уровне лиц, принимающих решения (ЛПР), то есть администраторов, а также экспертов, готовящих для них исходные данные и прогнозы. Как форма познания рефлексия есть не только критический, но и эвристический принцип: она выступает как источник нового знания. Это знание, в свою очередь, оказывает влияние на поведение сложной системы, в ряде случаев являясь предпосылкой для ее самоперестройки (с целью сохранить для системы наиболее благоприятные условия существования).

Рефлективные процессы могут носить как энтропийный, так и неэнтропийный характер. Так, система с рефлексией, осознавая характер собственной деятельности, собственной структуры, тезауруса, целей, возможных реакций на воздействие извне, способна обнаружить процесс изучения себя со стороны и проявить тем или иным способом противодействие этому изучению. Следствием этого для управляющих систем более высокого иерархического уровня является недостаток адекватной информации и снижение эффективности управляющей деятельности. Такие явления следует учитывать всегда, так как в социалистическом обществе планирование и управление научно-техническим прогрессом централизованы.

Способность к рефлексии приводит к тому, что сложная система получает в свое распоряжение модель того, как она "выглядит" с точки зрения других систем: поставщиков, потребителей, планирующих организаций. Одним из следствий этого является встречающееся порой сокрытие предприятиями собственных реальных резервов, как технологических, так и социальных. Маскируя несовершенство системы управления, снабжения, технического обслуживания, планирования, планово-экономические службы, в таких случаях сознательно занижают в отчетах экономический эффект от внедрения новой техники. При этом пользуются устаревшими, а то и просто неверными методиками экономических расчетов. В результате создается впечатление низкой экономической эффективности технологических нововведений или даже их убыточность. Устранить подобные

препятствия призвано совершенствование хозяйственного механизма.

В целом же способность сложных производственно-социальных систем к рефлексии играет положительную роль в научно-техническом прогрессе. Именно от уровня рефлексии ЛПР зависит его способность осознать место данного предприятия в хозяйственной системе, правильно соотнести собственные интересы и интересы общества, предсказать наиболее благоприятные моменты для перестройки производства, оценить собственный уровень компетентности, предвидеть социальные последствия развития предприятия. Анализ деятельности талантливых администраторов свидетельствует о наличии у них ярко выраженной способности к рефлексии как в личной сфере, так и в сфере ролевой социальной деятельности.

Рефлексия - как элементарная, так и научная - важна при оценке социальных аспектов внедрения новой техники, как явлений наиболее сложных, противоречивых и часто не поддающихся формализации. По-видимому, системе высшего образования необходимо оперативно и эффективно перестраиваться, чтобы обеспечить выпуск в достаточном количестве специалистов, обладающих необходимой интеллектуальной культурой и способных к системному подходу к явлениям, высокому уровню рефлексии, как методу получения новых знаний.

Без активного использования в практике категории рефлексии невозможно решить "самую высшую задачу человечества", сформулированную В.И.Лениным: "... охватить ... объективную логику хозяйственной эволюции (эволюции общественного бытия) в общих и основных чертах с тем, чтобы возможно более отчетливо, ясно, критически приспособить к ней свое общественное сознание". (Полн. собр.соч., т.18, с.345).

Л.В.Городняя, А.Н.Кирпотин

О стиле работы программиста

В программировании, как вероятно и всюду, профессионализм проявляется в умении преодолеть ("обвести вокруг пальца") неподатливость объекта приложения сил, стихийность коллективной деятельности и свою собственную неорганизованность.

Борясь с этими "врагами", программист постоянно ощущает ограниченность своих сил. Обычно ему удается компенсировать эту ограниченность рационализацией стиля работы. К сожалению, пока у программистов нет возможности воспринимать хороший стиль в процессе обучения ремеслу. Каждый вырабатывает свой стиль сам, уже в ходе профессиональной деятельности пополняя свой арсенал практических приемов работы и осмысливая их в виде некоторых основных принципов.

Сформулируем, без претензий на авторство, некоторые из них:

- Архитектура программы должна быть "естественной" и должна обуславливаться структурой предметной области задачи. Очень часто при изучении сложных на первый взгляд задач удается обнаружить их глубинную простоту. Поэтому, выявляя естественную структуру задачи, можно снизить нагрузку на память программиста и облегчить на этапе сопровождения изучение и применение итоговых решений.

- Программирование должно быть результативным. Следует на возможно более раннем этапе доводить части работы до состояния продукта, пригодного для использования. Это позволяет своевременно увидеть и оценить результаты своего труда и эффективно применить их для организации дальнейшей работы.

Результат работы, вообще говоря, не обязательно является действующей программой. Сама возможность создания программы заранее не очевидна. Она исследуется при проектировании программы и обеспечивается тщательно подобранными стратегией и тактикой изучения предметной области при решении задачи. Поэтому даже в тех случаях, когда, скажем, из-за нехватки ресурсов, получить готовый продукт не удастся, полезным результатом является повышение уровня изученности решаемой задачи.

- Кропотливая работа должна выполняться только один раз. Одним из достижений вычислительной техники является технология абсолютно точного тиражирования. Эта технология позволяет получить копию, полностью идентичную оригиналу (если строго, то отличить точную копию от неточной и сделать отбраковку). Это, в свою очередь, позволяет сделать сходящимся процесс исправления ошибок.

Например, использование современных средств вычислительной техники позволяет выловить все опечатки из большого текста, так

как при каждом сеансе редактирования объем изменяемого текста становится все меньше, а остальной текст просто копируется без внесения новых ошибок.

Именно эта технология дает нетривиальную возможность ненадежными руками на ненадежном оборудовании создавать правильные тексты программ длиной в тысячи строк без единой опечатки – а одна единственная опечатка полностью разрушает работу программы. (Уточним, что под правильностью в данном контексте понимается лишь отсутствие технических ошибок – синтаксических ошибок и опечаток. Функциональная правильность программ – это нечто другое и здесь не рассматривается). В результате мы можем со стопроцентной уверенностью получать надежно работающие программы даже на ненадежно работающей машине.

Эту методику создания и поддержания безошибочных текстов программ можно охарактеризовать как "накопление правильности". Она позволяет программисту систематических освобождать себя от чисто технической работы по "уничтожению клопов" и с гарантией делать надежно работающие системы. К слову сказать, перегруженность технической работой зачастую свидетельствует лишь о небрежном отношении к организации своего труда, о неприязни к смежным навыкам или о стремлении произвести впечатление дельного работника.

К сожалению, еще не выработана техника программирования, которая автоматически обеспечивала бы соблюдение этих принципов. Однако – еще не умеем, но уже хотим – эти принципы хорошо просматриваются в требованиях, которые программирование предъявляет к форме результатов.

Так, например, требование минимизации целостно программируемых компонент хорошо коррелирует с требованием результативности, поскольку для достаточно малых программ – не проблема получить результат за приемлемое время.

Так, например, "свертка целостно используемых фрагментов" и "синтаксическая отделимость связанных по смыслу частей" способствует выявлению естественной архитектуры, так как позволяют скрыть случайные взаимосвязи и акцентировать внимание на характерных особенностях проблемы.

"Обеспечение обратной связи с пользователем" также способст-

вует выявлению естественной архитектуры, способствуя, кроме того, некоторому разделению труда по подготовке текстового материала и выполнению отладки.

"Выделение типовых и базисных модулей" обеспечивает накопление правильности, освобождая от повторного выполнения единой работы, и одновременно гарантирует надежность программ, использующих такие модули.

"Разгрузка последующих этапов работы", обеспечивая результативность программирования, способствует своевременному прогнозированию возможных сюрпризов и, следовательно, профилактике фатальных ситуаций.

Разумеется, правильное функционирование программы немислимо без доказательности всех построений и преобразований, выполняемых на протяжении всего жизненного цикла программы, а не только фазы собственно построения текста программы.

В заключение отметим, что приятной особенностью программирования является отсутствие принципиальных ограничений на овеществление, в форме программ, успешного практического опыта, требуется лишь достаточно оперативно осознавать значимость своих находок и уметь выделять эти находки в чистом виде.

Л.В.Городняя, А.Н.Жирпотин

Некоторые черты повседневной практики программиста

Присматриваясь к этой молодой профессии, заинтересованная в программировании общественность породила героический образ "суперпрограммиста", который, подобно фокуснику, неведомо откуда ("из черного ящика") берет программы и наделяет ими всех. Среди самих программистов бытует очень похожий образ идеального программиста "экстра-класса", полученный экстраполяцией дарованных, способствующих производительности в программировании: и общительный, и обаятельный, и все знает, и все понимает, и всему научается, и любая ЭВМ ему подчиняется. (Только зачем-то он днюет и ночует у ЭВМ, да на семью и сослуживцев жалуется, мол, не

такие покладистые, как машина, от работы отвлекают). Возможно, полезный как цель в процессе самовоспитания программистов, этот образ не способствует правильному пониманию программирования как профессии. Любой здравомыслящий человек возмущенно воскликнет: "Да полноте! Я знаком с двумя программистами. Ничего особенного в них нет. Они такие же, как все".

И вот, с легкой руки Э.Дейкстры, на сцену скромно выходит "смиранный программист". Его научили кое-чему, и что-то он сам нашел или понял. У него семья, дети, общественные нагрузки. Работает он урывками, балансируя между личной жизнью и ЭВМ, судорожно исправляя ошибки, забывая иногда очень важные вещи и с трудом наверстывая упущенное. Но этот программист сознает, что его способности и его возможности ограничены. И времени ему не хватает, и не все он умеет, и машина ломается, и свою задачу он не вполне знает. А когда, наконец, в точности все понял и сумел — программа готова, больше ее программировать незачем, и появляется новая задача, которая не вполне понятна. Можно сделать вывод, что работа программиста заключается именно в уточнении знания задачи, решаемой с помощью ЭВМ, и представлении уточненного знания в виде текста программы, выполнение которой на ЭВМ является решением задачи. Успешность этой работы обеспечивается специальной организацией труда, основанной на понимании скромности своих средств.

Но будем справедливы. У каждого программиста непременно находится свой круг задач, на которых он чувствует себя суперпрограммистом, и, наверное, каждый суперпрограммист отыскивает себе достаточно "твердый орешек", становясь таким образом скромным программистом.

Интересно, что большинство теоретических исследований в области программирования несут на себе отпечатки именно героического образа, постулируя существование правильных программ, спецификаций, доказательств и других сложных построений, хотя в фольклоре издавна отражена убежденность в малореальности таких предпосылок: "В каждой работающей системе есть хотя бы одна ошибка". Впрочем, в настоящее время наблюдается резкое оживление интереса к задержанным данным, незавершенным процессам, неполным определениям и вообще нечетким понятиям.

Применение машины в качестве объективного критерия при определении успешности работы программиста резко сужает допуски точности результатов: нельзя сказать, что "текст программы достаточно хорош, так как в нем не более тысячной процента символов ошибочны". Этот эффект еще более обусловлен системным характером любого процесса понимания, ошибки в котором исправляются лишь сознательным усилием, а не подсознательным интуитивным движением умелого пилота, сохраняющего иллюзию своей непогрешимости или открывающего всем на диво новую фигуру высшего пилотажа.

Наличие объективного критерия в оценке работы программиста создает почву для различения профессиональных и социальных факторов, влияющих на судьбу исследовательских и технических разработок.

Важной особенностью работы программиста является ее неустранимо коллективный характер. Даже самый замкнутый программист-одиночка работает по крайней мере вдвоем: с собой-вчера и собой-завтра, с собой-до отпуска и собой-после гриппа, с собой-проектировщиком и собой-внедренцем, с собой-заказчиком и собой-пользователем, не говоря уже о применении инструментальных систем, решений, результатов, методов, принципов, разработанных другими людьми, информации об успехах и затруднениях в чужих разработках.

Но при этом вся конкретная работа, как техническая, так и познавательная, осуществляется пока сугубо индивидуально. Неожиданная передача незавершенной работы часто аннулирует почти все промежуточные достижения.

Неудобно, что у программиста нет и не может быть такого лидера, который бы заранее знал, какой конкретно должна быть программа. Заказчики, эксперты и консультанты влияют лишь на отдельные аспекты представления и поведения программы.

Резюмировать все это можно тезисом: программирование - это индивидуальное осуществление коллективной деятельности по накоплению все более точных знаний в форме программ, выполнимых на ЭВМ.

Из этого можно сделать некоторые практические рекомендации относительно гигиены труда программиста. Большинство затруднений в работе программиста обусловлены характером его труда - необходимостью перерабатывать большой поток информации, ограниченный

пропускной способностью самого программиста. Возникающие специфические формы усталости бесполезно игнорировать, подавляя их волевыми усилиями. Для снятия такой усталости необходимо "выйти из ситуации": Зайдя в тупик, полезно переключиться на "фоновую работу", организовать себе активный отдых или полноценный сон. Хорошей организационной формой обеспечения отдыха может быть, например, "разговорная комната" (кафе-клуб) – в качестве оазиса неформальной обстановки.

М.Г.Меерович

Архитектуроведение. Позиция исследователя. Рефлексия.

Можно выделить два подхода к историческому материалу:

- а) переинтерпретация исторических данных сообразно современным задачам;
- б) воспроизведение их в исторически подлинном виде.

Оба подхода схожи в одном – исследователь стремится сформировать непротиворечивую систему взглядов или подчиненную целям какой-либо позитивной программы или predetermined стремлением воссоздать целостную картину прошлого.

Архитектуроведение – тип исследования, относящийся к сфере проблематизирующей, а не конструктивной работы. Это значит, что исторический материал в нем берется в тех своих частях и фрагментах в которых он, будучи отнесенным к одному и тому же факту, представляет совершенно разные видения и трактовки последнего. Такая организация материала особенно значимой является именно сегодня, когда одним из постулатов научного сознания стало утверждение о том, что на один и тот же феномен можно взглянуть под предельно разными, подчас диаметрально противоположными углами зрения.

Своеобразие позиции исследователя-архитектуроведа состоит в том, что нормой его работы является установка на подчинение результата исследования требованию воссоздания исторической ситуации в ее собственных конфликтах и сложностях, в противоречиях, определенных событиями прошлого, а не трудностями и задачами сегодняшнего дня. Но архитектор-вед не занимается фиксацией

этих противоречий, не обсуждает существа этих конфликтов (например, между представителями различных творческих группировок по поводу взглядов на пути дальнейшего развития профессии или между сторонниками разных подходов по вопросу определения основополагающих архитектурных категорий и т.п.), но лишь описывает разные углы и точки зрения и комментирует их, то есть задает пространства их автономного существования. Способность усматривать в историческом материале "разное", имеющее в каждом случае свои истоки и продолжения, является основной характеристикой позиции архитегуроведа.

Рефлексия в архитектуроведческом исследовании занимает соответственно иное место и несет иные функции нежели в конструктивной работе. Она, с одной стороны, позволяет исследователю понять особенности своей позиции и, в частности, уяснив существо своих профессиональных симпатий и антипатий, вынести их "за скобки" прделываемой работы. С другой, заставляет отыскивать и описывать те моменты, которые не укладываются ни в одно из существующих толкований, объясняя причины этого. Рефлексия позволяет максимально отстраненно описать разные точки зрения и взгляды, элиминируя попытки свести их к единой плоскости сопоставления и исключая все конструктивные шаги.

Результатом архитектуроведческого исследования, таким образом, является построение "противоречивой" картины прошлого, состоящей из многих, подчас взаимоисключающих точек зрения и профессионально-мировоззренческих установок с реконструкцией их оснований и объяснением причин и истоков их возникновения и распространения.

В.Л.Авксентьев

Рефлексия в организации архитектурного творчества

Наш основной тезис состоит в том, что сегодня для развития архитектуры, т.е. для решения назревших внутри нее проблем, первостепенное значение имеет не усовершенствование предметно-профессиональных приемов и способов работы, а овладение профессио-

налом-архитектором навыками рефлексии, включение рефлексивной организации мышления в систему архитектурно-профессиональной мыследеятельности. Это положение не может быть введено "с потолка" и требует разворачивания и анализа сложившейся ситуации.

I. Архитектура традиционно причисляется к "творческим" профессиям или областям деятельности. Тем не менее здесь все более ощутимы трудности в реализации именно творческого способа работы, что делает необходимым и значимым непрерывно и на разных уровнях ведущееся обсуждение тенденций развития этой профессиональной области [1], [2], [3] Это объясняется несколькими причинами.

Современного архитектора готовят как индивидуализированного "творца"-проектировщика, ориентируясь на историю профессии, понятие как набор памятников-произведений с соответствующим ему набором мастеров-имен. Все творческое для архитектора сведено к разработке проектов сооружений. Вместе с тем стиль вузовской подготовки строго лимитирует учащегося через выдачу определенных заданий, через обязательность выполнения учебных планов и программ. Учебные задания выполняются всегда индивидуально, что обусловлено системой оценки. Тем самым будущий специалист, настроенный на самостоятельный способ архитектурного проектирования, не получает никакого опыта личного развития и относительно личного самоопределения предельно несамостоятелен. Его способ работы идеологически не обеспечен.

Архитектурно-строительная область устроена по принципу институтов-организаций, где жестко заданы требования к структурам функциональных мест, практически игнорирующие морфологические характеристики их наполнения. Более того, специфика архитектурного проектирования (например, длительность разработки проекта) приводит к необходимости деиндивидуализации проектировщиков с целью сохранения и "доведения" конкретного проектного решения, с целью обеспечения функционирования организаций.

Изменить преподавание в вузах - значит лишить архитекторов культурной традиции, оставить ориентацию на творчество и развитие. Отказаться от организаций нереально в силу сложившейся архитектурно-строительной практики, в связи с отсутствием специалистов-универсалов и т.д. Налицо ситуация разрывов и затруднений.

2. Обсуждения развития архитектурно-профессиональной области ведутся, как правило, в двух принципиальных подходах: естественнонаучно-ориентированном и проектно-ориентированном. Первый намечает тенденции и прогнозы исходя из "закономерностей" протекания внутриархитектурных процессов. Здесь строятся теоретические модели, по существу очерчивающие границы возможных изменений ситуации (позиция исследователя понимается как предельная). Второй подход строит архитектурные концепции – картины будущих состояний – телеологически, поскольку здесь в качестве предельной позиции выступает проектировщик (или же оргпроектировщик). Созданные таким образом проекты в первую очередь разрушают границы, намеченные в теоретических моделях исследователей. Сами же проекты, как правило, принципиально отвергаются жизнью – таково профессиональное сознание архитектора, ориентированного на разработку собственных проектов, а не на реализацию "чужих".

3. Представляется, что в силу сложившихся обстоятельств развитие архитектуры как некоторой профессиональной области возможно, во-первых, через выход из организационных структур, и во-вторых, через отказ от естественнонаучно- и проектно-ориентированных стратегий, а именно: через формирование профессионального клуба с принятием стратегии программирования или выращивания организаций и личностей – клубное выращивание.

Профессиональный клуб, в данном случае, понимается как особая организованность, надстроенная над профессиональной областью, возникающая над местами разрывов и затруднений, очерчивающая проблемные ситуации. Единицами клубной жизни являются личности (а не специалисты), несущие отпечаток профессиональной деятельности, видение социокультурной макроситуации, профессиональную идеологию.

Стратегия выращивания, или программный подход, подразумевает особую форму методологической организации развития систем мышледеятельности. Основной характеристикой выращивания является движение "по шагам" (шагам развития), где каждый шаг есть освоение зоны ближайшего развития, после которого производится корректировка всех блоков программы: самоопределение, анализ ситуации, целеобразование, проблематизация, перевод проблем в задачи.

4. Как клубная организация, так и стратегия выращивания (программирования), представляет собой рефлексивно-детерминированные образования, т.е. они не могут быть получены за счет профессиональных средств (кроме методологических), а являются продуктом и результатом рефлексии. Однако, принятые сегодня формы профессиональной подготовки и деятельности таковы, что в них отсутствует рефлексивное отношение – у архитекторов-профессионалов нет рефлексии, поскольку ее нет в профессиональном способе работы.

Это означает, что первоочередной задачей и зоной ближайшего развития профессионалов-архитекторов становится именно овладение рефлексией, что открыло бы путь к формированию профессионального клуба, к использованию стратегии выращивания для создания новых организационных форм, обеспечивающих возможность творческой работы.

Это означает также, что рефлексия у профессионалов нужно инициировать (вызывать искусственно) и оформлять (организовывать). Специфика современной ситуации не позволяет единовременного и массового внедрения "рефлексивных методов" в работу профессионала, поэтому инициация рефлексии должна проводиться искусственно-естественно, т.е. в тех областях профессии, где проблемы, разрывы и затруднения стоят наиболее остро, где уже есть люди, готовые принять новые формы работы (пусть даже под давлением обстоятельств).

Для организации рефлексии сегодня можно эффективно использовать средства системомыследеятельной методологии, взяв за основу её основные представления, категории, онтологические картины и схематизацию [4] .

5. Достаточно эффективной формой выведения профессионала в рефлексия сегодня становятся организационно-деятельностные игры (ОДИ) [5], [6], в которых рефлексия используется как обязательная форма разработки задания, как средство консолидации и организованности коллектива, как средство личного самоопределения. Глубокая проблематизация профессионала, проводящаяся обычно в играх, инициирует достаточно устойчивое воспроизводство рефлексии в профессиональной мыследеятельности специалиста.

1. Глазычев В.Л. Организация архитектурного проектирования. - М., Стройиздат, 1977.
2. Гаряев Р. Профессия зодчего в прошлом, настоящем и будущем. - "Строительство и архитектура Москвы", 1982, № 6, с.15.
3. Рябушин А. О повышении качества и эффективности архитектурного творчества. - В кн.: Зодчество - 2. - М., Стройиздат, 1978. с. 8-12.
4. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. - М., Стройиздат, 1975.
5. Зинченко А.П. Игра. - "Архитектура", 1982, № 10.
6. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностные игры как возможная форма и метод внедрения АСУ. - В кн.: 2-й научно-практический семинар по психологическому обеспечению. - М., 1982, с. 26-29.

В.А.Никитин

Роль рефлексии в ситуациях развития архитектурной деятельности

Современная ситуация существования архитектуры характеризуется крайней напряженностью процессов самопознания, большой ролью рефлексии в архитектурной деятельности. Среди важнейших моментов определивших такое значение рефлексии следует выделить следующие: усложнение и расширение круга задач деятельности; изменение представлений об объекте деятельности; необходимость межпрофессиональной коммуникации и кооперации в работе с таким вне профессиональным объектом деятельности как "среда"; организационная включенность архитектуры в качестве второстепенного элемента в область строительной технологии; формирование новых систем ценностей в связи с усилившимся значением экологической ориентации и возросшей остротой этического переживания результатов собственной деятельности и т.п. Под влиянием этих моментов в профессиональной среде возникают, с одной стороны сомнения в

необходимости самой архитектурной деятельности, а с другой, формируется представление о необходимости ее развития в соответствии с новой ситуацией. Для целенаправленного развития архитектурной деятельности необходимо осознание специфики ее форм мышления, средств и организации, т.е. рефлексия архитектуры как особой деятельности, ее возможностей и целей развития.

Важным моментом в осуществлении такой рефлексии является конструирование исторической картины развития архитектурной деятельности как средства ретроспективного проектирования направления развития деятельности. Мы предполагаем, что моменты развития архитектурной деятельности следуют за моментами рефлексии затруднений в развитии деятельности как следствие их преодоления. Можно назвать ряд таких ситуаций и этапов развития архитектурной деятельности: появления архитектуры как специализированного ремесла в основе которого лежала особая форма организационного мышления – коммуникационная, как следствие распада мифологического мышления и родового строя, формирование государственности на основе соединения разных культов и культур в Греции VП-VI вв. до н.э.; выделение методики и теории архитектуры, как следствие изменения форм обучения архитектора и необходимости переноса опыта греческой архитектуры в Рим, появление критики и знаточества как выражения растущей социальной неоднородности в Римской империи; оформление профессиональной идеологии в условиях распада замкнутой цеховой организации средневековья; появление профессионала-архитектора и сложение профессиональной сферы в Новое время вокруг нового объекта профессиональной деятельности – города; формирование архитектурной науки как следствия дифференциации деятельности.

Сегодня с изменением городских форм жизни и формированием экологического движения возникает необходимость в развитии архитектурной теории как формы осмысления объекта деятельности и методологии как формы организованной рефлексии развития деятельности.

Методология и методы дизайна

На современном этапе развития промышленного производства все возрастающую роль играет дизайн – особый вид проектной деятельности, направленной на гармонизацию процесса производства, а также эстетизацию массовых товаров и услуг.

Развитие практики дизайна привело к возникновению множества теорий, пытающихся раскрыть сущность и закономерность дизайна. Но, несмотря на большое количество теоретических концепций дизайна, в настоящее время еще не сложилось полной и строгой его теории. Отсутствие единой методологической основы в подходе к теоретическим разработкам приводит к тому, что теории сходятся лишь в одном: дизайн – это проектная деятельность по эстетизации предметной среды.

Нередко дизайн отождествляют то с прикладным искусством, то с практикой художника-оформителя или инженера-конструктора. Детальная научная проработка методологических принципов дизайна позволяет вычленил его из многообразных видов теоретической и практической деятельности и определить его основную проблематику и социальную направленность, уточнить место дизайна в системе культуры и производства.

Специфика и сложность методологии и методов дизайна обусловлены расчлененностью и взаимопроникновением основных социальных качеств современного человека и существенных свойств его социального бытия. Эта расчлененность жизнедеятельности человека в процессе производства и потребления материальных и духовных благ приводит к тому, что функция гармонизации, эстетизации и индивидуализации производства и потребления материальных благ отпочковывается из синкретичной деятельности человека и концентрируется в деятельности дизайнера.

На современном этапе развития дизайна целесообразно выделять две группы методологических принципов.

Это прежде всего такие методологические принципы, которые можно назвать программноцелевыми, ориентирующими на глубокое познание объекта дизайна, на формирование творческих связей дизай-

на с другими науками, на создание многогранной социальной направленности дизайна.

Эта группа методологических принципов базируется на неразрывном единстве теории и практики дизайна со всей теоретической и практической деятельностью человека.

Наиболее важным из этой группы методологических принципов является принцип соответствия структуры, видов и форм дизайна уровню социального развития общества. Благодаря этому принципу дизайн конкретно ориентирован на реальные проблемы общества и на реальные практические возможности решения этих проблем.

Среди всех проблем, на решение которых ориентирован дизайн, особое значение имеет проблема гармонизации и эстетизации индивидуальной жизнедеятельности человека на производстве и вне производства. Социалистический дизайн является мощным средством гармонического всестороннего развития личности. Поэтому программно-целевая установка дизайна на развитие и усиление всестороннего гармонического развития человека также является самостоятельным фундаментальным методологическим принципом социалистического дизайна.

Программно-целевые методологические принципы проявляются в дизайне в диалектическом единстве со второй группой методологических принципов, составляющих философско-эстетическое учение о дизайнерской форме, методологическое учение о взаимосвязи эргономических, эстетических и социальных аспектов в предметной профессиональной деятельности дизайнера. Эти принципы влияют на конкретные методы преобразования предметного мира средствами дизайна. Они активно способствуют подчинению узко-профессиональных методов дизайна созданию таких качеств проектируемых предметов, которые воплощают в себе динамичную социальную направленность и эргономическую оптимальность.

Одним из наиболее важных методологических принципов этой группы является принцип комплексного решения социальных, эргономических и эстетических задач в процессе проектирования дизайн-формы.

Практика дизайна уже неоднократно показала, что недооценка какой-либо задачи в процессе реального проектирования приводит к разрушению целостности функций дизайна.

Вся актуальность и действенность основных методологических принципов дизайна становится очевидной при знакомстве с профессиональными методами дизайна.

Так, например, в дизайне применяются профессиональные аналитические методы, дающие информацию о социальной группе потребителей, о динамике рынка, о технологических возможностях производства. Однако, подлинно плодотворные результаты достигаются лишь в тех случаях, когда аналитические методы дизайна применяются в единстве с глубокими методологическими знаниями об объекте.

Особый интерес представляют собственно методы дизайнерского проектирования. Это – графические методы, методы моделирования и методы концептуальных решений проблемных ситуаций.

Современный дизайн располагает широким арсеналом методов, выбор которых обусловлен методологическими положениями. Невозможно применять эти методы без воплощения в них методологических принципов. Разрыв методов и методологии ведет к деформации самой сути дизайна. Важно изучать и применять методы дизайна в неразрывном единстве с его методологией. Для дизайна характерна предельно тесная и, в известном смысле, жесткая взаимосвязь методологии и методов. Поэтому творческое овладение методами дизайна требует вместе с тем овладения его методологией.

Ш. ПСИХОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

Н.П.Бочкарев

Рефлексивный цикл саморегуляции работника при выполнении им трудового задания

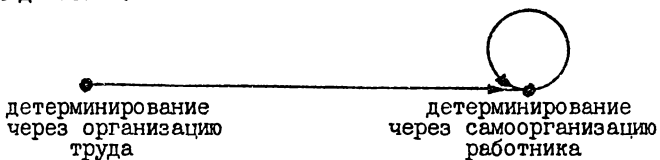
Специфика трудовой проблемной ситуации – в ее предметной локализованности. Именно поэтому решающее значение в трудовом взаимодействии имеют специалисты–профессионалы, а не просто люди, личности или индивидуумы. И именно поэтому правомерен такой подход к формированию понимания возникающих трудовых ситуаций, который позволил бы избежать рассмотрения бесконечного разнообразия творческих и нетворческих особенностей конкретных работников и зафиксировать свойственную профессионалам алгоритмичность получения трудовых результатов.

Предметная деятельность работника, исполняющего трудовое задание, детерминирована на уровне общих закономерностей перехода от проблемной ситуации к требуемому результату. Это предопределено тем, что работник как должностное лицо включен в структуру трудового взаимодействия, ориентирован на решение заранее заданных производственных задач, мотивирован и стимулирован на достижение оптимальных результатов и застрахован от неожиданных неприятностей благодаря достигнутой культуре общественного труда, санитарии, противопожарной защиты и техники безопасности. Благодаря этому, но не личным качествам работника, на рабочем месте обеспечивается поддержание и активация "соответствующего интеллектуального, эмоционального, волевого и энергетич-

ческого тонусов ... работоспособности" работника в его профессиональной деятельности ([1], с.36).

Но чтобы работнику действительно стать функционально полезным в своем коллективе, совсем недостаточно выше обозначенных организационных мер. В полной мере работник может удовлетворить служебным требованиям лишь при том условии, что его активность направлена на осмысление значимости различных локальных моментов в своей работе: препятствий, проб, ошибок, неудач, попыток, нахонок, промежуточных результатов, - и на самоопределение относительно них, выражающееся в смене стратегий, выборе тактики, выделения альтернатив поиска, принятия решений и т.п. ([1], с.36). А это уже есть проблемы рефлексивного уровня деятельности работника, его самоорганизации на рабочем месте.

хотя Самоорганизация конкретного работника на своем рабочем месте и есть локальное явление во всеобщем трудовом взаимодействии, все же имеет принципиальное значение для успешного осуществления любого организационного мероприятия. Это связано с тем, что самоорганизация работника есть тот второй и последний фактор, который дополняет организацию его труда, извне направленную на выполнение предписанной ему функциональной роли. Поэтому состояние работника графически отображается (см. рисунок) вершиной направленного графа с петлей, символически отражающей общеизвестный факт - рефлексивность трудового поведения работника, его адаптивность к организационным требованиям через самоорганизацию допустимых действий.



Предположим, что работнику задается модель выполнения выданного ему трудового задания хотя бы так, как это описано в [2], или так, как этого требуют от руководителей НИИ и научных работников ГОСТ 15. 101-80 "Порядок проведения научно-исследовательских работ" и ГОСТ 7-32-81 "Отчет о научно-исследовательской работе". И во всех этих случаях исполнитель задания проявит ре-

зультативную активность на осмысление программы предстоящих действий, возможных препятствий и пр. благодаря определенности для него предметной области. Иначе и не может быть в виду возможности возникновения особых юридических последствий. А в процессе выполнения задания он будет сам себя организовывать и переорганизовывать при неизменной цели и модели поведения, извне определенных. Т.е. факт рефлексивности – налицо. Как же эту рефлексивность описать? И существует ли адекватный язык для этого случая?

Интересно остановиться на двух крайностях, совершенно непригодных для сближения: это язык, ориентированный на автоматизацию ситуационного управления [3], и язык теории решения изобретательских задач [4]. Причастность этих разработок к анализируемой проблеме просматривается в их направленности на фиксирование многообразия трудовых ситуаций. Т.е. это как раз есть то, что является первичным в формировании самоорганизации, в первом случае вообще адаптивной системы, а втором – изобретателя. Чтобы оценить пригодность этих разработок для формирования формулировок трудовых проблемных ситуаций, конечно, следует их проверить на готовность представить исполнителю трудового задания средства целенаправленного решения заданного класса задач, ибо только в этом случае можно ставить задачу управления творческим процессом. И только в этом случае возможно состыковать средства организации труда и средства исполнителя трудового задания. Сопоставление в этом смысле работ [3] и [4] позволяет более аргументированно оценить уровень развитости ТРИЗ и те мероприятия, которые направлены именно на организацию рефлексивного цикла самоорганизации изобретателя или, просто, обычного работника (см. рис.).

Технология производства знаний как и технология производства вообще – вот то, что определяет избирательность поведения работника на его рабочем месте. Какими средствами эта технология доведена до понимания ее конкретным работником, такова и его мобильность в оценке трудовых ситуаций и, соответственно, "озадаченность" его мышления оперативными проблемами, во времени перемежающимися и повторяющимися. Из этого следует, что познание законов самоорганизации работника выходит за возможности

функционального анализа. На уровне самоорганизации наблюдается ситуационное восприятие работником технологического взаимодействия техники и обслуживающего ее персонала. А это требует от работника непрерывно осуществлять информационный анализ, но ни в коем случае не морфологический и, тем более, не функциональный.

Следует зафиксировать факт, что выше обозначенная познавательная ситуация задается работнику всеми регламентирующими его труд документами и, конечно, непосредственным руководителем. Поэтому для работника собственная его деятельность как самоорганизация представляется в чисто технологическом плане: "цель → средство → результат". Подведение под этот план идей теории алгоритмизации (как это и сделано в [3], но не в [4]) позволяет грамотно формулировать задачи алгоритмизации, механизации и автоматизации труда и, соответственно, детерминировать рефлексивный цикл саморганизации работника и, может быть, даже изобретателя.

Литература

1. Семенов И.Н. Системный подход к изучению продуктивного мышления. - В сб.: Исследование проблем психологии творчества. - М., Наука, 1983.

2. Бочкарев Н.П. Модель организации выполнения задания на разработку научной темы. - В сб.: Моделирование научного исследования и обучения. - Новосибирск, 1981.

3. Клыкков Ю.И. Ситуационное управление большими системами. - М., Энергия, 1974.

4. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. - М., Советское радио, 1979.

А.А.Тюков

Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов

В философии и психологии несмотря на различия в отдельных аспектах трактовок и определений рефлексии у большинства исследова-

дователей сохраняется общая смысловая картина явления и категориальные основания. Рефлексия рассматривается как мыслительный сознательный процесс, направленный на самого себя как предмет и объект целостного осмысления и деятельности. Вместе с тем, используемая в основе такой трактовки категориальная схема "свойство - отношение", является абстрактной и не позволяет проникнуть в суть конкретных компонентов психологического механизма рефлексии и расчленить в анализе личностно-смысловые, интенциональные, интеллектуальные, конструктивные и оценочные компоненты, а также представить их связи и отношения в общей структуре. [2], [3], [5].

Системный подход в исследовании требует выбора таких категориальных оснований, которые могли позволить осуществлять многокомпонентный и структурный анализ сложных психологических явлений, каким является рефлексия [1]. В нашем исследовании мы ставим задачу функционального анализа различных компонентов механизма рефлексивного процесса и определение их связей и отношений. Основной функцией рефлексии, позволяющей дать наиболее обобщенную характеристику ее процессам, является развитие деятельности и мышления. Психологически процесс развития осуществляется за счет работы индивидуального сознания и последующего сформирования результатов этой работы в формах дискурсивного мышления.

Следуя идеологии системного анализа в основание нашего рассуждения мы кладем категориальную схему "процесс - механизм", которая позволяет адекватно описывать сложные целостные объекты [1], [5]. Рефлексия определяется нами как сознательный процесс, течение которого порождает субъективное инобытие деятельности. Формы такого "инобытия" выражаются в культурных языковых средствах. Таким образом, рефлексия оказывается процессом, а точнее, целостной совокупностью многих процессов, связывающих две сферы: сознания и мышления. То, что рефлексия связывает сферы сознания и мышления определяет рассмотрение ее с двух точек зрения и в двух аспектах - естественном и искусственном. С точки зрения представления рефлексии как естественно осуществляющегося процесса элементы психологического механизма (то есть работы индивидуального сознания) конституируют рефлексивный про-

цесс. Но с точки зрения использования культурных средств для осуществления процесса, мышление через-употребляемые средства задает требования нормативного порядка и искусственно определяет течение рефлексивных процессов.

Однако существование естественной компоненты рефлексии позволяет ставить задачу на выяснение закономерностей функционирования психологического механизма и выявление элементов этого механизма и их функциональных связей. В нашем анализе мы выделяем следующие компоненты психологического механизма рефлексии. При этом, в описании компонентов мы следуем за актуальным генозом и разворачиванием процесса рефлексивного освоения деятельности:

1. Условием возникновения рефлексии или так называемого рефлексивного выхода является "разрыв" в общественной структуре деятельности, невозможность ее дальнейшего осуществления в плане простой репродукции. Мы подчеркиваем общественный характер деятельности и мышления, их полиалогическую структуру. Поэтому "разрывы" или блокады деятельности относим к общественной структуре, а значит к системам коммуникации и понимания. Что же касается явлений рефлексивного выхода в индивидуальной деятельности, то они являются вторичными явлениями, свернутыми и интериоризованными формами и в существе своем определяются барьерами понимания.

2. Сознательные процессы всегда имеют направленность. Эта направленность проявляется и в рефлексивных процессах в виде наличия интенционального компонента рефлексивного механизма. В интенциональности механизма рефлексии человеческое сознание существует как лично целое, осмысленное и ценностно ориентированное.

3. Интенциональность задает чистую направленность рефлексивного процесса, она никак не ограничивает содержание осваиваемой деятельности теми, или иными рамками мыслительных средств. Впервые мышление вторгается в работу сознания, когда рефлексивный выход и интенция категориально оформляются и задает самые общие рамки "новой" рефлексивной точки зрения.

4. Мыслительные средства, которые оформляют работу сознания и дают определенность осознанному содержанию деятельности

могут быть заимствованы из различных мыслительных парадигм и логических и культурных систем. Поэтому, чтобы действительно обеспечить определенность содержания, средства должны быть организованы и сконструированы системы связей и отношений средств в некоторой целостности. Это осуществляется за счет существования конструктивного компонента механизма рефлексии.

5. Особенностью работы человеческого сознания является его образная целостность. В силу этого организованные средства в индивидуальном сознании схематизируются и появляется "картина" рефлектируемой деятельности. Именно схематизация, как компонент рефлексивного механизма обеспечивает феномен инобытия деятельности.

6. Рефлексируемая деятельность в сознательной схеме, как целостно представленное содержание, начинает существовать как модель отражаемой деятельности. Иными словами на схематизированное содержание накладывается знак объекта. Объективация в механизме рефлексии в качестве его компонента замыкает рефлексивный процесс. Отрефлексируемая деятельность принимает вид предметного содержания и объекта. Далее с выделенным предметным содержанием может осуществляться мыслительная работа. Содержание деятельности из рефлексии переходит в сферу "чистого мышления".

Перечисленные компоненты структуры психологического механизма рефлексивных процессов в своей совокупности обеспечивают полный и полноценный жизненный цикл существования рефлексии. Вместе с тем, действие механизма может осуществляться при отсутствии выделения того или иного компонента. Отсутствие компонентов механизма рефлексии ведет к нарушениям в сознательных рефлексивных процессах. Действие каждого из выделенных компонентов начинается после осуществления предыдущего и происходит на базе результатов действия предыдущего компонента. Компоненты механизма как бы надстраиваются друг над другом и образуют иерархическую систему. Таким образом отсутствие действия какого-либо компонента (иными словами перескакивание иерархических ступеней) можно интерпретировать, как ранги рефлексивного освоения деятельности.

Определяя рефлексия, мы выделили два аспекта природы рефлексивных процессов – искусственный и естественный. Выделение

естественной компоненты позволило нам определить функциональные элементы структуры механизма. Рассмотрение рефлексии с точки зрения искусственного ее строения, позволяет нам указать на метод психологического изучения рефлексии. Таковым методом может явиться метод целенаправленного формирования рефлексивно организованного мыслительного рассуждения в ходе коллективного осуществления мыслительной деятельности. Формами этой деятельности могут быть различные варианты совместной творческой деятельности и решения проблем. Стоящая перед коллективом проблема предлагается для разрешения при условии точного определения позиции решающего и его отношения к позициям партнеров и полной фиксации каждого мыслительного процесса. При этом экспериментатор при организации коллективного процесса мышления использует нормативное представление о механизме рефлексии. Опираясь на возникающие ситуации блокады деятельности и разрывы в понимании, он последовательно вводит в деятельность компоненты рефлексии.

Описанный нормативно-конфликтный метод ранее автором использовался при анализе систем организационных взаимодействий в совместной целенаправленной деятельности. Общность структур деятельности с описанной и в случае организации рефлексивного рассуждения позволяют утверждать адекватность предлагаемого метода 4

Литература

1. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. Проблема системности исследования в-психологии. - Вопросы психологии, 1977. № 3, с.174-177.
2. Зак А.З. Проблема психологического изучения рефлексии. - В кн.: Исследование рефлексии и рече-мысли, Алма-Ата, КПИ, 1979, с. 17-19.
3. Зарецкий В.К., Семенов И.Г., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. - Вопросы психологии, 1980, № 5, с. 112-117.
4. Тюков А.А. Метод квалификационного анализа в организационной психологии. - В сб.: Проблемы экспериментальной психологии, Львов, 1983, с. 52-53.
5. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия.-

Е.В.Бодрова, Е.Г.Михна

Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной деятельности

В качестве одной из областей развития творческих потенций человека выступает сфера мыслительной деятельности. Традиционно в психологии творчество и мышление тесно связывались между собой, порой даже отождествлялись. Однако эффективность мыслительной деятельности, как показывает опыт экспериментальных исследований и практика, не может быть объяснена исходя только из механизмов, обеспечивающих непосредственное преобразование предмета мысли собственно средствами интеллектуальной деятельности. В связи с этим в последнее время особую актуальность приобрели исследования, касающиеся регуляции мыслительных процессов. Представление о регуляции той или иной предметной деятельности лишь сравнительно недавно — в контексте системного подхода — получило трактовку саморегуляции, в отличие от традиционного представления о регуляции со стороны личностно-мотивационной сферы, существующей как бы отдельно и вне зависимости от конкретного предметного процесса.

Положение о саморегуляции психической деятельности открывает, как нам представляется, широкие возможности для исследования особенностей развития конкретных механизмов творческих процессов.

Рефлексия, понимаемая как один из механизмов саморегуляции, особенно рельефно проявляется именно в контексте исследования мыслительной деятельности. Генезис рефлексивной саморегуляции и при этом неразрывно связан с развитием культурных форм мышления человека; познавательная деятельность ребенка, таким образом, выступает в качестве наиболее благоприятного контекста для изучения развития механизмов рефлексии.

Выбор в качестве единицы анализа при исследовании психичес-

ких процессов предметного действия предполагает в числе многих два, крайне важных для нашего исследования, аспекта. Мы имеем в виду характеристику предметности действия и особую, свойственную деятельностному подходу, трактовку генезиса психологического, где деятельность рассматривается в качестве условия и источника развития. Предметность, по определению А.Н.Леонтьева, является конституирующей характеристикой деятельности. В более конкретном смысле это означает, что механизмы саморегуляции деятельности также развиваются с развитием ее предметного содержания, и, в свою очередь, определяют это развитие. Кроме того, эти механизмы не являются имманентно присущими психике в некоторой определенной форме, но, с другой стороны, не возникают в этой форме внезапно, а имеют свою историю развития. Это дает основания предположить, что формирование механизмов рефлексивной саморегуляции в ходе онтогенеза происходит через развитие предметного содержания деятельности.

Для выявления генезиса предмета рефлексии, а, следовательно, ее самой, крайне важным является тезис Л.С.Выготского о развитии высших психических функций в онтогенезе через формы общения ребенка со взрослыми и со сверстниками. Для конкретизации роли общения в формировании рефлексии мы допустили, что через организацию особого рода деятельности в совместном ее осуществлении (в той или иной форме: кооперации, деятельности управления и т.д.) происходит возникновение и развитие рефлексии, как способности сделать саму деятельность предметом познания. Ключевым моментом здесь является усвоение иной, отличной от собственной, позиции, которое неизбежно происходит в этих условиях. Имеется в виду деятельностная позиция, тесно связанная с развитием предметного содержания деятельности. Предмет в этом случае начинает как бы "поворачиваться", в нем раскрываются новые отношения, и, следовательно, познаният предпосылки для создания новых средств деятельности, более полных с точки зрения первоначальной задачи.

Известная особенность психологии младшего школьника, связанная как раз с затруднениями при изменении позиции (эгоцентризм) представляется нам следствием социально устоявшихся форм организации коммуникации с ребенком. Описанные представления о

генезисе механизмов рефлексии дали возможность разработать эксперимент, создающий такие условия деятельности ребенка, которые с необходимостью приводят его к активному преобразованию предмета, вызывающему смену его первоначальной познавательной позиции. С этой целью ребенок ставится в позицию руководителя деятельностью другого субъекта, позиция которого явно отлична от его собственной. При этом его указания, выработанные в результате анализа собственных действий, наталкиваются на препятствия со стороны исполнителя, что способствует проникновению ребенка в свойства предмета деятельности, ранее ему недоступные. Таким образом, неадекватность репродуктивного способа действий требованиям выполнения деятельности фиксируется в факте существования иной позиции.

В эксперименте ребенок руководил игрушкой – мишкой, у которого были завязаны глаза. За мишку действовал экспериментатор, который выделял лишь одну особенность мишки – то, что он не видит. Ребенок–руководитель вынужден был искать средства описания элементов предмета деятельности, минуя зрительные характеристики, и тем не менее, адекватные. В результате неудачных действий для ребенка становится очевидным, что предмет деятельности видится мишкой иначе, т.к. он не может действовать с ним так же, как сам ребенок. Следовательно, этот предмет обретает новые свойства и отношения, и это иное видение предмета – то новообразование, которое не совпадает ни с прежним восприятием ребенка, ни с позицией второго субъекта коммуникации – мишки. Ребенок вырабатывает свои новые средства деятельности, которые детерминированы новым предметом деятельности.

Т.о., отчетливо выступает цепочка деятельностных образований: позиция–предмет–средства, непосредственно связанных с механизмом рефлексивной саморегуляции.

Экспериментальные данные позволяют нам сделать предположение, что от конкретных форм выработки новых средств деятельности происходит постепенный переход к рефлексивной способности, или к возникновению "рефлексивных состояний", к механизму рефлексивной саморегуляции в интерпсихической форме. Дети, успешно прошедшие игру с мишкой, начинали успешно решать задачи по конструированию из класса задач, ранее им непосильных как раз из-за невозможности

ти сменить репродуктивный способ решения. Следует отметить, что задачи ставились на совершенно ином материале, чем игра с мишкой.

Возникает вопрос, в какой сфере существуют эти - назовем их условно переходными - виды рефлексивной регуляции. Эксперимент показывает, что они могут быть не только невербальны, но могут даже осознаваться, если существуют условия совместной деятельности.

В.К.Зарецкий

Рефлексивные аспекты проблемы развития творческих способностей

В условиях современной НТР, в связи с быстрой сменой знаниевого аппарата, ломкой профессиональных рамок, возрастанием творческого характера труда, одной из основных целей обучения становится развитие творческих способностей учащихся. Разработка средств развития творческих способностей предполагает ответы на традиционные для педагогической психологии и педагогики вопросы "чему учить?" и "как учить?". При этом направление поисков ответа на них определяется прежде всего пониманием статуса творческой способности. Здесь можно наметить две основные позиции: 1) творческая способность универсальна, не связана жестко с предметными областями и основной путь ее развития - упражнение в процессе решения различных по предметному содержанию задач; 2) творческая способность - ни что иное как владение определенными способами решения задач, которые нужно передать учащемуся максимально качественным образом. Если при первой позиции характеристика способности к творческому акту дается через перечисление свойств мышления и личности, формирующихся и развивающихся по мере упражнения (см., например, И.Я.Лернер, Т.В.Кудрявцев и др.), то при второй позиции проблема собственно творческого акта (как преодоления субъектом неадекватности имеющихся у него способов действия и выработки новых) фактически снимается (П.Я.Гальперин, И.П.Калошина и др.).

Как показывают многочисленные экспериментальные исследования и опыт организации учебного процесса, направленного на развитие творческих способностей, последнее включает в себя как формирование определенных неспецифических свойств мышления и качеств личности, так и выработку специфических приемов (способов) работы с предметным содержанием задач. Таким образом, творческую способность целесообразно рассматривать как сложное интеллектуально-личностное образование, реализующееся и формирующееся в деятельности по решению задач, требующих отказа субъекта от имеющихся неадекватных способов действия и выработки новых. Поскольку одним из существенных механизмов продуктивности мышления при решении таких задач является рефлексия (Н.Г.Алексеев, Э.Г.Юдин, 1971; И.Н.Семенов, 1976; В.К.Зарецкий, 1977; и др.), то остановимся на рефлексивных аспектах проблемы развития творческих способностей.

В содержательном плане объектом рефлексии при решении творческих задач становятся предметные основания реализующихся способов деятельности, а продуктом – осознание и перестройка предметных оснований, новые средства деятельности. Однако, в процессе поиска решения в "пространство" рефлексии попадают не только причины содержательного тупика, но и собственное "я" субъекта, переживающего ситуацию неуспеха, которая обостряется в момент "блокады" содержательного движения при исчерпании субъектом возможных ходов в содержании задачи (В.К.Зарецкий, Б.Б.Холмогорова, 1981). В момент блокады задача выступает для субъекта не только как содержательное затруднение, но и как внутренний конфликт, обусловленный актуальной неадекватностью сложившихся, неоднократно апробированных в прошлом опыте культурных норм содержательной работы. Острота переживания конфликта зависит от "силы" норм, преодоление и пересмотр которых необходимы для творческого решения задачи.

В способе преодоления человеком блокады раскрываются рефлексивные компоненты творческой способности, среди которых можно выделить: культуру рефлексии содержательного затруднения, культуру переживания конфликта и "чувство" собственного мышления (В.К.Зарецкий, 1983). Культура рефлексии содержательного затруднения может быть описана как произвольно осуществляемая челове-

ком остановка, фиксация, отчуждение и объективация собственного действия, а также установление отношений между реализуемой нормой, полученным результатом и требованиями ситуации, которое открывает новые возможности содержательного движения (Н.Г.Алексеев, 1982). Роль переживания конфликта в творческом акте рассматривается аналогично функции переживания в процессе преодоления личностью критических жизненных ситуаций (З.Ф.Василюк, 1982) — функция построения нового отношения к ситуации. Третий компонент творческой способности условно названный нами "чувством" собственного мышления, связан с возможностями человека адекватно (в соответствии со сложившейся ситуацией) оценивать организацию собственного, естественно протекающего мыслительного процесса и управлять ею.

Несмотря на тесную взаимосвязь охарактеризованных компонентов творческой способности, направленное развитие всей системы не может обеспечиваться одним классом средств. Так формирование культуры содержательного затруднения может не дать результатов в следствие ситуативно складывающегося у объекта неадекватного отношения к конфликту, блокирующего реализацию личностного потенциала. В то же время развитое чувство собственного мышления может оказаться бесплодным при отсутствии культуры осмысления и объективации оснований собственных действий. Таким образом, для достижения целей развития творческих способностей требуется разработка и комплексное применение разнородных средств, одновременно воздействующих на каждый из указанных компонентов. Поскольку разработка средств развития творческих способностей представляет собой перспективную задачу исследований, можно указать лишь примерные требования к характеру педагогических средств воздействия на этот процесс.

Так, в развитии культуры рефлексии содержательного затруднения может использоваться опыт формирования решения задач по третьему типу обучения (П.Я.Гальперин, 1965) и формирования осознанности при решении типовых задач (Н.Г.Алексеев, 1975). Разработка средств развития культуры переживания конфликта может опираться на некоторые приемы из психотерапевтической практики (в задачи которой нередко входит выработка адекватного отношения у человека к критической жизненной ситуации). Например, необходи-

мым условием решения творческой задачи является переживание субъектом блокады не как безысходной ситуации, а как такой – в которой только и возможно творческое решение. Наконец, формирование "чувства" собственного мышления возможно на основе передачи субъекту средств анализа организации собственного мыслительного процесса, позволяющего ему увидеть свои достоинства и недостатки через призму научных психологических представлений о протекании творческого мышления.

В разработке комплексных средств воздействия на рефлексивные компоненты творческой способности видятся ответы на поставленные вначале вопросы "чему и как учить".

Н.Г.Алексеев, И.Д.Глячков

Коммуникационный и содержательный аспекты в решении задач на соображение

Задачи на соображение являются традиционным материалом для психологического исследования творчества, они используются в качестве средства, моделирующего образования, в отношении которых не может быть произведено стандартное применение стандартных средств.

Но решение задач такого типа рассматривается только с точки зрения характера трансформации содержания задачи, поэтому специфика деятельности субъекта, решающего задачу, не раскрывается: субъект либо не присутствует при решении задачи, либо же он рассматривается как фактор, сопричастующий наравне со многими другими факторами.

Для того, чтобы учитывать специфику деятельности субъекта в решении задач на соображение, необходимо рассматривать не только протекание трансформации содержания задачи и соответствующие ее моментам предметно-содержательные элементы, но необходимо также рассматривать задачи на соображение и, соответственно, их решение, как то, что существует (и возникает) в кооперации человеческих деятельностей. А деятельность субъекта в рамках кооперантной онтологии необходимо рассматривать как целостное одноактное действие.

Это действие может быть двух принципиально разных типов. Действие первого типа – санкционное действие – это такое действие коммуникационного аспекта деятельности, которое санкционирует разворачивание уже существующих образцов предметно-операциональных организованностей.

Действие второго типа – кооперантное действие – характеризуется тем, что индивид, решающий задачу, сразу же, как только приступает к решению задачи, или после некоторых попыток решить ее по стандартному образцу, оценивает свои попытки как неверные и переходит к анализу задачи как к образованию, которое требует не применения наличествующих средств, а их перестройки. Это осуществляется индивидом посредством рассмотрения задачи как образования, которое возникло в кооперации разнородных деятельностей. Поэтому содержания задачи начинают рассматриваться как такие, которые могут быть неоднозначно расшифрованы, и адекватность этих значений определяется через их взаимосоотнесенность.

В экспериментальной ситуации это действие может проявляться, например, так: испытуемый находит одно-два неадекватных решения, затем, без каких-либо указаний со стороны экспериментатора, оценивает их как неверные, осуществляет анализ предметных оснований и находит адекватное решение. Здесь важен тот момент, что оценка действий испытуемым производится до того, как он находит адекватный способ решения. Поэтому оценка испытуемым собственного решения выступает, так как он еще не имеет картины адекватных и неадекватных решений, прежде всего как отношение не к содержанию задачи, а к коммуникационной стороне деятельности.

На основе изложенного понимания деятельности изменяется и способ работы с речевой продукцией, фиксируемый в экспериментальной ситуации: значения высказываний собственно коммуникационного плана определяются через их взаимосоотнесенность и через характер структурирования содержательного слоя деятельности коммуникационным.

Следует также отметить, что эксперимент в таком исследовании выступает в двух различных видах: сначала – как некоторый специфический и целостный вид практики, в отношении которого и строилась изложенная онтология (при этом ситуация эксперимента

рассматривалась как моделирование кооперативно распределенной деятельности вообще); затем эксперимент выступает как материал интерпретации, т.е. в качестве моделирования ситуации, в которой существует возможность трансформации и перестройки (а вместе с этим – и возможность развития) действий и деятельности индивидов, входящих в кооперацию, посредством отнесения их действий к онтологии, выделяемой из деятельностей, протекающих в кооперации, и экспликация этой работы отнесения действий индивида к онтологии самому индивиду.

И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов

Рефлексивные механизмы организации
мыслительной деятельности
в решении типовых и творческих задач

Разработка проблемы формирования решения творческих задач связана с изучением рефлексивного механизма мышления. Однако традиционно этот механизм исследуется на материале типовых учебных задач и трактуется как интеллектуальная деятельность по обоснованию средств их решения. Формированию при этом подлежат способы контроля и оценки субъектом собственных действий (Л.Ф.Берцфаи, 1977; А.В.Захарова, 1982), анализа и осознания им их оснований (Н.Г.Алексеев, 1975; А.З.Зак, 1976). Общий для них механизм описывается в виде модели "рефлексивного выхода" (Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др., 1965) за пределы содеянного с целью построения точек опоры для дальнейшего осуществления деятельности. "Выход" в ее "мета-план" осуществляется за счет апелляции к парадигмальным предпосылкам через экспликацию исходных абстракций (Ж.Пиаже, 1977), вычленение категориальных оснований (В.С.Библер, 1975), реконструкцию феноменологической процессуальности (А.Пуанкаре, 1907) и т.п. Рефлексивное восстановление целостности деятельности через устранение в ней разрывов призвано обеспечить ее воспроизводство, а также репродукцию в аналогичных условиях. Формирование различных компонентов механизма "рефлексивного выхода" эталонов оценки, критериев контроля, ориентиров ана-

лиза, нормативов осознания субъектом собственной деятельности — обеспечивает ее эффективность в решении типовых задач. Рассмотренная модель рефлексивного механизма построена с акцентом на парадигмально-нормативную опосредствованность мышления при абстрагировании от его личностно-смысловой обусловленности. Учет последней необходим при решении проблемы формирования творческого мышления в силу, во-первых, ее парадоксальности и, во-вторых, проблемно-конфликтной специфики творческих задач (С.Д. Степанов, И.Н. Семенов, 1981), которая связана не только с разрешением проблемности ситуации их решения, но и с преодолением возникающих в мыслительном поиске личностных конфликтов. Снятие же парадоксальности проблемы формирования творческого мышления (обусловленной необходимостью обеспечить продуктивность мышления с помощью психолого-педагогических воздействий при сохранении его творческой и самостоятельности) возможно через построение модели рефлексивного механизма мышления, включающей не только традиционно изучаемый интеллектуальный план в его парадигмально-нормативной опосредствованности, но также план его личностно-смысловой обусловленности. Согласно трактовке рефлексии, как переосмысления субъектом содержаний своего сознания (отражающих проблемно-конфликтные ситуации и презентующих действенное отношение его как целостного "Я" к осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному и вещно-экологическому окружению (И.Н. Семенов, С.Д. Степанов, 1982, 1983), источником конституирования целостности деятельности является смысловой "резервуар" личности, культивирующей свою индивидуальность соответственно конкретно-историческим запросам эпохи (И.Н. Семенов, 1973) через рефлексии способов действенного самоопределения и самопостроения, определяемых формирующимися в культуре идеалами и ценностями. Рефлексивное восстановление, или точнее, проектирование целостности деятельности через обращение к предельным смыслам действенного бытия, жизнедеятельности конкретного человека (А.Н. Леонтьев, 1975; С.Л. Рубинштейн, 1976) призвано обеспечить создание новых способов деятельности, и смысловые перспективы реализации потенциалов личности в творчестве. С этим связана важность создания процедур формирования решения творческих задач через культивирование интеллектуальной и личностной рефлексии

(С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов, 1981, 1982). Формирование состоит, по-первых, в диалоге экспериментатора с испытуемым, предотвращающем поиски решения творческой задачи и направленном на выяснение и недирективную коррекцию представлений и ценностных ориентаций последнего относительно творчества и решения творческих задач. Во-вторых, в совместной с испытуемым обработке протокола решавшейся им творческой задачи с помощью структурно-функционального (И.Н.Семенов, 1973, 1976) и категориально-нормативного (Н.Г.Алексеев, Э.Г.Юдин, 1971; И.Н.Семенов, 1977) анализа с целью разбора интеллектуальных ошибок и личностных недочетов (возникающих в проблемно-конфликтной ситуации), а также для выделения содержательных принципов и оснований получения верного ответа. В-третьих, в формулировке испытуемым "советов и рекомендаций" по оптимальной организации поиска решения творческих задач на основе указанной обработки протокола. И в-четвертых, в побуждении испытуемых к осуществлению самонаблюдения в ходе мыслительного поиска для его критического переосмысления, а также к глубокому самоанализу при самоотчете. Эти взаимодополняющие процедуры позволяют осуществлять все виды как личностной (ситуативный, ретроспективный, перспективный), так и интеллектуальной (экстенсивный, интенсивный, конструктивный) рефлексии, и обеспечивают не только самоорганизацию мыслительной деятельности, но и раскрытие творческого потенциала личности, т.е. ее саморазвитие в проблемно-конфликтных ситуациях. Рефлексивный механизм мышления, функционирующий в виде личностной и интеллектуальной рефлексии, релевантен разработке средств формирования решения творческих задач.

Л.Н.Алексеева, Н.Г.Алексеев

Повтор как один из технических приемов рефлексии

В обсуждениях и дискуссиях, в любой диалогически построенной речи часто используется повтор: дословное или с небольшими изменениями — купюрами и перестановками — воспроизведение слов собеседника. Применение подобного приема может иметь самое раз-

личное назначение от постановки вопроса к высказанному, проверки проведенной логики рассуждения до выражения скрытого сомнения или явного несогласия. Функционально в большинстве случаев повтор нацелен на фиксацию, в том числе и на рефлексивную фиксацию. Именно в этом аспекте он и рассматривается в данных тезисах.

Рассмотрим некоторые общие черты фиксации мысли собеседника, используемые в приеме преднамеренного, целевого повтора его слов. Очевидно, что мы имеем особый коммуникативный акт, в простейшем случае двух человек. И это — узловой момент, определяющий все остальное, в частности, "распределение инициатив" коммуникантов. Первичная инициатива воспроизводящего чужую речь, взявшего тем самым на себя ответственность за содержащиеся в ней содержательные положения, по замыслу должна стимулировать, а возможно даже и передать, инициативу (происходит это или нет определяется специфическим стечением обстоятельств для каждого конкретного случая) тому, кого цитируют. Он уже должен — в непосредственном действии или в мышлении — продолжить коммуникацию относительно своей цитированной мысли в некотором, как правило, новом направлении. Срабатывает ли прием повтора или нет, скажется ли он эффективным и определяется как раз тем, произошло распределение инициатив или нет. С этим связана техника использования приема. Во-первых, крайне существенным является то, цитируемый человек должен узнать цитату и воспринять ее как свою. В основном это достигается подчеркнутым выделением чужих слов в своей речи, устной постановкой кавычек. Часто цитирующий — не осознавая и не замечая этого — произвольно имитирует речевые особенности собеседника. Во-вторых, при использовании чужих слов в собственной речи происходит одновременное извлечение их из исходного контекста и внесение в некоторой иной. Цитирующий не ограничивается только повтором, а высказывает предположение, ставит вопрос и т.п. И это связано с зафиксированным в повторе, таким образом использование повтора при фиксации всегда предшествует определенной работе повторяющего по выделению того, что именно он повторяет и того, зачем и ради чего он это делает.

Интересно рассмотреть вопрос о принадлежности цитируемых слов. Думается, что их нельзя считать принадлежащими какому-либо

одному из собеседников. От чисто авторских они отличаются переакцентировкой отдельных моментов, выполнением иной функции и смысловой нагрузки, возникающей в связи с погружением цитируемого в иной контекст. Но они не принадлежат и повторяющему, так как он относится к ним именно как к цитируемым, чужим, даже более того, выстраивает в речи свое специальное отношение к ним. Упомянуть об этом нам представляется важным, поскольку исследование таких слов не должно привязываться к отдельной позиции, а определяется в пространстве совместного действия, что естественно предполагает разработку специальных методик.

Повтор, что следует из вышеуказанного, может выступать в качестве одного из технических приемов реализации рефлексивного движения мысли. Покажем это более развернуто.

Любая отдельно взятая фиксация не является самоцелью, она всегда играет вспомогательную роль при решении других вопросов. Так с ее помощью выделяется некоторая мысль из авторского контекста и строится к ней отношение, тем самым фактически осуществляется связка двух мнений, устанавливается отношение (по своей содержательной характеристике оно может быть самым различным) между ними. Можно утверждать, что в подобных случаях прием повтора в качестве вспомогательной техники включается в решении рефлексивной задачи построения соотношения своего и чужого мнений.

Следует отметить, что через повтор облегчается возможность переориентации собеседника в некотором желательном и заданном направлении, через него же легче передать сомнения по тому или иному поводу. Даже если они только частично связаны с цитированной мыслью, вряд ли у кого могут оставить безучастным те повороты, которые вызываются его собственными словами, те моменты, его собственные моменты, которые фиксируются и признаются значимыми с позиций других людей. В обсуждении же наиболее важным является сдвинуть, изменить предвзятую и застывшую позицию собеседника. Осуществляемая через повтор фиксация таким образом определяет возможность более свободного оперирования с высказываемыми положениями, оказывает психологическое воздействие - через передачу инициативы - на собеседника, вовлекая его в дальнейшее самораскрытие, развитие собственной мысли. Рассматриваемый в таком ас-

пекте повтор составляет не только "часть" рефлексии цитирующего, повторяющего, но и инициирует рефлексия цитируемого, повторяемого. В подобных случаях рефлексия двух дискуссионных может быть представлена как взаимообратная: то, что лежит в основе позиции для одного, является осознаваемым, рефлектируемым для другого и наоборот. Подобная самоорганизация может служить эффективной основой взаимопонимания и проведения дальнейшего совместного обсуждения. Фиксация позволяет дискутирующим (имеющим определенные позиции, с которых строится отношение к объекту), относиться не только к объекту, но и к позициям, мнениям по его поводу, то есть делает мнения и позиции объектами коммуникации. Это позволяет говорить о рефлексивной функции подобной фиксации: здесь мы как бы обращаем наше мышление не на сам факт, а на наше мышление по его поводу.

В.И.Слободчиков

Индивидуальное сознание и рефлексия.

Обычная трактовка рефлексивного сознания состоит в отождествлении его с абсолютным самосознанием – с знанием субъекта о мире и своем месте в нем. Однако это не более как гносеологическая редукция, обусловленная установками классического рационализма. Генетически способность к рефлексии возникает и функционирует не в сфере субъект-объектных отношений, а внутри конкретной жизнедеятельности и непосредственно связана с ее смыслами и ценностями. Поэтому вопрос о генезисе различных форм рефлексивного отношения субъекта к условиям своего существования требует специального теоретического и собственно экспериментально-психологического анализа.

Фундаментальная способность сознательного существа встать в практическое отношение к своему собственному сознанию (абстрагируясь сейчас от условий самой этой возможности) есть рефлексия – в полном значении этого слова. Сознание в своей непосредственности не может выступить перед субъектом в качестве объекта, но оно может им ... практиковаться. Практика сознания, формы кото-

рой многообразны (созерцание и научное познание, психотерапия и медитация и др.), означает, что действительным отношением к нему человека сознание перестает быть чем-то спонтанным, безостановочно текущим; сознание впервые начинает быть рефлексией. В этом смысле рефлексия оказывается кардинальным способом разрешения центрального противоречия бытия сознания – противоречия между поглощенным (непосредственным) и трансцендирующим сознанием. Исходным (в фило- и онтогенезе) состоянием сознания, таким образом, является спонтанное, наивное сознание, которое в европейской культуре Нового Времени, например, частными формами рефлексии преобразуется в рационально-рассудочное сознание. Однако, очень часто рефлексия обнаруживает бытийность сознания, его внеположность своим рациональным фактам, не как предмет, а как символ, смысл которого может быть раскрыт лишь "в терминах" жизни самого субъекта; в этом случае рефлексия преобразует наивное сознание (минуя рационально-рассудочное) в символическое. Заметим, что все три состояния сознания – наивное, рационально-рассудочное и символическое – в определенных условиях могут оказываться полностью арефлексивными.

Все то, что в человеческой практике (и практике сознания – в том числе) обеспечивает ее порядок, регламентацию, систематичность, уходит глубокими корнями в ее повторяющиеся, устойчивые моменты. Повторяемость имеет прямое отношение к образованию установок – как механизма организации и функционирования опыта. Поэтому установка – как устойчивое практики, как постоянная тенденция к стабилизации структуры и способа функционирования опыта – в сфере психической реальности есть основной принцип существования арефлексивного сознания.

Существует два вида практики, которые порождают сознание как целое – это магия и вера; в соответствии с первым формируется мифологическое сознание, в соответствии со вторым – религиозное. Для Нового Времени характерны те виды практики, которые формируют сознание как форму – этическое, научное, эстетическое; при этом – в соответствии с установками научно-теоретического отношения человека к миру – рационализированное состояние сознания ценностно абсолютизируется и по его подобию пытаются формировать все его другие формы. Неслучайно поэтому, что большинст-

во интерпретаций феномена рефлексии связано с рационалистической тенденцией, являясь внутренней характеристикой познавательных процессов в широком смысле (от решения задач "на сообразительность" до социальной перцепции).

В 60-70 гг. в исследованиях, связанных с проблемой творчества, начинает разрабатываться особое представление о "личностной" рефлексии, существующей наряду с интеллектуальной, но не сводимой к ней. Знаменателен сам факт постулирования особой формы рефлексии, хотя фиксируемые в экспериментальных ситуациях многочисленные самооценки испытуемого, вопросы к себе, ссылки на авторитет и т.п. оказываются, на наш взгляд, содержательно пока не освоенными феноменами самой этой ситуации. Важнейшей причиной продолжающейся "феноменальности" личностных особенностей субъекта, находящегося в проблемной ситуации, является по-видимому то обстоятельство, что основное внимание исследователей приковано к изучению функциональной составляющей рефлексивных процессов, порождающей богатство выражений, и оставлена в тени генетическая составляющая этих же процессов, указывающая на происхождение самих наблюдаемых феноменов. Несомненно, что без учета соответствующей формы сознания не может быть адекватно выявлена и понята та или иная конкретная форма рефлексии.

До сего дня становление рефлексивного сознания в онтогенезе идет по двум принципиально отличающимся линиям: целенаправленно формируется внешняя (рационально-рассудочная), интеллектуальная, предметно-операциональная рефлексия, превращающая наличные условия бытия в форму знания разного уровня организованности (от частных представлений до систем понятий); стихийно складывается внутренняя (координирующая), личностная, ценностно-смысловая рефлексия, превращающая эти же условия в определения самобытия — как полисемия "Я" (реальное, интеллигибельное, эмпирическое и др.). Суть же проблемы в данном случае состоит в действительно целенаправленном обеспечении развития синтезирующей рефлексии, предполагающей подлинную целостность сознания, аутоидентичность "Я" и имманентность личности миру во всех его измерениях — нравственных, эстетических и научно-теоретических.

Синтезирующая рефлексия снимает структурное противостояние субъекта и объекта; объективная реальность теряет свою обособлен-

ность и независимость существования. Синтезирующая рефлексия обнаруживает в каждом определенном "Я" свечение "не-Я", где "Я" оказывается своей реализованной действительностью, и "не-Я" — еще не ставшей, но становящейся действительностью. Проблематизируя любое наличное состояние сознания, синтезирующая рефлексия впервые обеспечивает реальную возможность трансцендирования "Я" за любые актуальные пределы самого себя; позволяет главное — не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого "Я". Можно сказать, что синтезирующая рефлексия есть расширяющееся сознание — принципиально не приуроченное к своим явлениям и не редуцируемое к ним. Верхняя граница такой рефлексии, как хорошо видно, своим пределом имеет бесконечность.

Н.М.Петров

Влияние ценностей на "включение" защитно-психологических механизмов личности в процессе ее эмоциональной адаптации

Большое значение в адаптационном периоде эмоционального становления личности имеет психологическая рефлексия как осознание индивидом своего места в социальном мире и реальных способов его ассимилирования. Попадая в затруднительное положение, совершая ошибки личность "включает" защитные механизмы своей психики с целью наилучшей адаптации в сложившихся условиях.

Знание и умение правильно ориентироваться в общении с личностью, находящейся на стадии эмоциональной адаптации, позволяет избежать острых стрессовых ситуаций. Условием эффективной адаптации индивида с сущностно-приемлемыми образцами и нормами психологического проявления личности служит их высокая ценностная значимость. Отсюда ценность будучи культурным стандартом, утрачивается личностью, позволяет ей не только ориентироваться в социальном мире, но и служит ее собственным задачам: разделяемая личностью система ценностей поддерживает чувство самоидентифицированности, а также интегрирует мотивационную систему. В этом про-

цессе большую роль играют ценностные ориентации, отношения, оценки конкретных индивидов в процессе их подключения к образцам культуры, то есть непосредственной адаптации с средой.

Рассмотрим некоторые из реакций, известных под названием защитных механизмов психики.

Рационализация. "Не очень-то и хотелось" — фраза, типичная для реакции данного типа. Не добившись желаемой цели, индивид обманывает себя, утверждая, что в любом случае цель была не такой уж и желанной. При этом выдвигаются правдоподобные, но не подлинные причины неудачи, таким образом рационализация — это самообман, поиск ложных оправданий, а не подлинное стремление исправить свой промах или ошибку.

Проекция. Личность прибегает к реакции данного типа, совершив проступок, вину за который возлагает на кого или на что угодно, но только не на самого себя. Вина, таким образом, которую неприятно осознать, как бы проецируется, приписывается другим.

Мечтания. Отдельные личности порой способны искать спасения от реальности в безудержных полетах фантазии, воображая себя успешно решающим любые проблемы, возникающие в реальной жизни. Получаемое при этом эмоциональное облегчение длится недолго, так возвращаясь в реальный мир, индивид сталкивается со своими прежними проблемами.

Компенсация. Из-за подлинных или мнимых изъянов у личности может развиться комплекс неполноценности. Для проявления себя человек в данном случае помогает "компенсация". Комплекс неполноценности может служить личности действительным стимулом для достижения желаемой цели.

Идентификация. Индивид, не добившийся успеха, может отождествлять, идентифицировать себя с людьми, от общепризнанных достижений, от которых он получает эмоциональное удовлетворение. Особой вины в этом нет, если человек и сам энергично стремится достичь успеха. Правда, и пользы маловато, если личность постоянно ориентируется лишь на лавры других: в этом смысле его собственное развитие скорее тормозится, нежели идет вперед. Более того, идентификация такого рода может иметь и негативные последствия, если личность пытается присвоить характерные черты своего идеала, подавляет свою индивидуальность.

Уход от решения проблем. Реагировать на возникающие проблемы и разочарования можно и уходом от них. Личность изо всех сил стремится справиться с трудной ситуацией, но после неоднократных безуспешных попыток решить проблему отказывается от борьбы, боясь потерпеть поражение. Такого рода отступления могут проявляться в намеренном уклонении от ситуации, в которых личность испытывала неудачу. Такое бегство от жизни не способное разрешить реальных проблем дает человек лишь недолгую эмоциональную "передышку". Временное отступление полезно лишь в том случае, если оно приносит эмоциональное облегчение при одновременной мобилизации душевных сил для решительной атаки на злополучную проблему.

Стремление привлечь к себе внимание. Реакцией на недостаточное, по мнению индивида, признание его на производстве, в семье, в неофициальной микрогруппе может стать стремление привлечь к себе особое внимание соответствующими действиями. Случайный поступок такого рода можно рассматривать как элементарную пошлость или отнести за счет возрастных особенностей. Однако постоянная линия поведения такого рода — признак неадекватной эмоциональной адаптации.

Вытеснение гнетущих мыслей из сознания. Избавиться от гнетущих и непреемлемых для себя мыслей человек может путем бессознательного вытеснения их из самосознания. Однако эти мысли, порой противоречащие моральным устоям личности, имеют тенденцию настойчиво возвращаться в сознание, подвергаясь в то же время постоянному подавлению и вытеснению в бессознательное. В результате борьбы этих противоположных импульсов напряжение и тревожное беспокойство в психике человека отнюдь не ослабевают, а, напротив, возрастают. Направление негативного эмоционального состояния в иное русло позволяет личности избавиться от напряженного психического состояния.

В тезисном виде можно дать следующие рекомендации для регулирования эмоциональных проблем личности в процессе ее эмоциональной адаптации: не торопиться с выводами; замечать крайности в поведении; стремиться к откровенной беседе; искать дополнительные источники информации; быть объективными; выявить и устранить причину возникшей проблемы; разрешение сложных ситуаций

Ф.Е.Василюк

Переживание и рефлексия

1. Цель сообщения – осмысление рефлексии как одного из уровней функционирования сознания, опосредующих работу переживания.

2. Мы различим два понятия переживания – переживание-созерцание и переживание-деятельность. (Василюк Ф.Е., 1981).

Первое понимание, традиционное для психологии, рассматривает переживание как непосредственную данность сознанию психических процессов, содержаний и состояний. Переживание-созерцание обычно противопоставляется другим формам сознания – рефлексии и сознанию. Отличие переживания от рефлексии состоит в том, что при рефлексии внутренний Наблюдатель в сознании активен, а при переживании он только пассивно претерпевает воздействие внутренних данностей, которые явлены ему сами собой (а не выявлены им), даны как самодеятельный активный процесс, не требующий от Наблюдателя специальных усилий. Отличие же рефлексии от сознания проходит по линии Наблюдаемого: в случае рефлексии Наблюдаемое берется как активный, живой процесс, а в случае сознания – как пассивный объект. Эти феноменологические различия позволяют построить типологию режимов функционирования сознания, остаточный тип которой фиксирует логическую структуру понятия бессознательного, когда и Наблюдатель и Наблюдаемое выступают как объекты, и акт наблюдения как таковой отсутствует.



Понятие переживания-деятельности означает внутреннюю работу по преодолению критических жизненных ситуаций (см.Васильюк, 1981).

3. Осуществление переживания-деятельности, как и всякой человеческой деятельности, опосредовано сознанием, причем всей системой сознания в целом, включающей, как мы видели, 4 уровня функционирования - бессознательное, сознание, переживание (созерцание) и рефлексию. Эти представления позволяют нам выдвинуть гипотезу о многоуровневом построении переживания-деятельности. По аналогии с теорией Н.А.Бернштейна об уровне построения движения имеет смысл различать ведущий и фоновый уровни построения переживания.

Случаи, в которых ведущим является уровень бессознательно-го, хорошо известны и художественному мышлению (скажем, у Бунина: "тайная работа души") и психотерапевтическому, часто сталкиваемому с неосознаваемыми формами переживания (например, вытеснение).

Когда внутренняя работа по преодолению критической ситуации осуществляется главным образом на уровне непосредственного переживания, она выступает в сознании в виде "ноющих воспоминаний", подспудного внутреннего беспокойства, несоразмерной реакции на сравнительно нейтральное событие и т.д.

В момент такого переживания уровень сознания может быть занят совершенно другой работой, посредине которой человек вдруг вспоминает о мучающей его проблеме и начинает уже сознательно искать пути ее решения. Происходит сдвиг ведущего уровня.

Когда попытки пережить критическую ситуацию на сознательном уровне (найти замещение утраченного объекта, например) терпят неудачу, ведущим уровнем процесса может становиться рефлексия. При этом деятельность переживания осознается как таковая, рефлексивно переосмысливаются ее условия, позиция субъекта, внутренние цели и тем самым создается возможность для творческой переориентации направления и способа переживания.

К методологии исследования и формирования самочувствия

1. В первом приближении под самочувствием (СЧ) мы будем понимать психический механизм, формирующий у субъекта представления о состоянии его организма и психики. Дать более четкое определение в настоящее время невозможно. С определенностью можно утверждать, что в состав СЧ не входят образы внешнего мира, словесная сторона понятий, мотивы внешней деятельности. На границе (и внутри) области понятия СЧ находятся эмоциональные переживания, болевые и обонятельные ощущения, характеристики напряжения (мышечного, функционального, морального...), и, конечно, чувство собственной автономии и самоидентичности субъекта, т.е. образ его "Я". Следует также подчеркнуть, что выделение СЧ из других психологических феноменов не связано со степенью ясности представлений.

2. Важность изучения СЧ определяется логикой развития ряда научных дисциплин и требованиями практики.

2.1. В гносеологическом плане СЧ приобретает особое значение, поскольку в нем более отчетливо проявляются такие аспекты познания, которые в других случаях малозаметны: вычленение предмета (параметров СЧ) из целостного объекта (функциональной организации организма), дифференциации (в частности, на основе языка) и интеграция (свертка, превращение в непосредственно данное сознанию) значимой информации.

2.2. В естественнонаучных дисциплинах (особенно, в квантовой физике и физиологии) одним из основных и наиболее трудных является понятие "состояние"; его очевидная связь с понятиями "будущее" (по смыслообразующей интерпретации) и "прошлое" (по вероятностной редукции многообразия возможного в целостность действительного) с необходимостью требует рефлексивного определения; СЧ как субъективная (интуитивная) самооценка состояния играет иницирующую роль при выделении и классификации состояний.

2.3. В советской психологической школе, как известно, понятие деятельности служит отправным для придания психологии статуса научной системы, а рефлексия рассматривается как особый вид

деятельности; поскольку СЧ формируется в рефлексивной деятельности и тем самым включается в структуру самосознания, постольку более подробное рассмотрение этого вопроса позволит на единой основе связать такие пока разрозненные области, как психология личности, психология интеллекта и психофизиология эмоций.

2.4. В клинической медицине анамнезу и, в его рамках, СЧ уделяется большая роль при постановке диагноза; с другой стороны, в медицинской психологии имеются исследования, из которых следует, что так называемая "внутренняя картина болезни" зачастую не только не полна, но и сильно искажена; методы повышения адекватности субъективных данных крайне непоследовательны и внутри медицины, ориентированной на патологию, развиты не могут быть.

2.5. В общении между людьми СЧ участвует в протекании первичного канала связи: чем богаче структура СЧ каждого из коммуникантов, тем глубже сочувствие (точнее, эмпатия), тем эффективнее (по многим критериям) процесс общения; следует ожидать, что такая зависимость работает в обратном направлении: от продуктивного общения к формированию СЧ.

2.6. В психотерапии (аутотренинг) и в концепции биологической связи СЧ играет ключевую роль. Однако рассмотрение СЧ вне целостной системы психики и, в частности, вне связи со структурой внутренней мотивации [1] приводит к неустойчивости и даже непрогнозируемым парадоксальным результатам обучения саморегуляции.

2.7. Наконец, в области самообучения гармонизации здоровья человека [2,3] СЧ и — более широко — самонаблюдение приобретает активный, творческий характер, и в силу этого возникает потребность синтетического — методологического, феноменологического и эмпирического (как минимум во всех указанных выше аспектах) — исследования СЧ. Системообразующим фактором такого исследования должно послужить направленное формирование как можно более развитого СЧ.

3. Задачу формирования СЧ следует рассматривать в контексте естественных уровней развития.

3.1. Физиологической основой СЧ являются эндокринная и вегетативная нервная системы, осуществляющие ввод информации (через интерорецепторы), первичную ее интеграцию; а также генерали-

зованные воздействия на организм.

3.2. На уровне ЦНС, прежде всего лимбических структур головного мозга ретикулярной формации ствола, перерабатываются сигналы от всех участков тела (афферентные) и от высших отделов мозга (эфферентные), в результате чего формируется интегрально-оценочная и активирующая функция СЧ.

3.3. Вписываясь в деятельность, СЧ не только оказывает воздействие на ее эффективность, но и приобретает более явную, а следовательно, дифференцированную основу для развития оценочной функции.

3.4. Включаясь, благодаря этому, в область сознания, СЧ становится доступным для логических операций и, пока пассивно, в качестве условия, участвует в планировании деятельности.

3.5. Осознанный подход к СЧ неизбежно приводит к внешней рефлексии, к выявлению причин и факторов, влияющих на проявление того или иного вида СЧ.

3.6. Накопление достаточного опыта такого рода обуславливает дальнейшую дифференциацию видов СЧ, их причин и следствий, что с необходимостью приводит к "интеллектуализации" СЧ, к выработке специальной понятийной системы.

3.7. Наконец, в силу дальнейшего развития рефлексии, осознания ценности одних видов СЧ и необходимости избегания (или активного воздействия на условия возникновения) других, происходит "сворачивание" навыков, включение их в структуру личности (в виде диспозиций) и – формирование соответствующего образа жизни.

4. Приведенный перечень уровней соответствует поступательному процессу развития. Особо в нем выделяются этапы 3.3-3.7, которые замыкаются в цикл, и именно эта цикличность обеспечивает естественный ход развития. Однако, эта идеализированная, абстрактная схема. В конкретных условиях цикл может прерваться, и нормальный процесс зайдет в тупик.

Так, например, современная медицинская парадигма (п.2.5) метафизически фиксирует лишь одну сторону СЧ (п.3.6), связанную с жалобами, укладывая их в прокрустово ложе синдромов и нозологий; на другом же полюсе находятся лишь аморфные "хорошо", "нормально"... Аналогичные затруднения могут возникать и на других уровнях.

Преодоление указанной неадекватности неизбежно, но требует создания соответствующих социальных институтов, базирующихся прежде всего на развитии индивидуальной рефлексии.

Литература

1. Левченко Е.В. Предложения по разработке системы для обучения комплексной саморегуляции. — В сб.: Тезисы докладов и сообщений конференции "Целевое управление и имитационное моделирование", Новосибирск, 1983.

2. Мезенцев С.А., Милашевич В.В. О роли психологической составляющей в развитии медицинского знания. — В сб.: Тезисы докладов и выступлений Всесоюзной конференции "Философские и социальные аспекты взаимодействия современной биологии и медицины", М., 1982.

3. Мезенцев С.А. Фрагмент экологизации медицины. — В кн.: Милашевич В.В., Краснов Е.В. "Тенденции экологизации естествознания" (в печати).

А.Б.Холмогорова

Нарушения рефлексивной регуляции мышления при шизофрении

1. Рефлексивная регуляция, связанная с самоорганизацией субъектом собственного процесса мышления выражается в осознании, контроле и перестройке собственных мыслительных действий и является наиболее осознанной и произвольной формой личностной регуляции мышления. Произвольность, осознанность и рефлексивность являются важнейшими характеристиками развитого человеческого мышления. Однако до сих пор при изучении нарушений мышления этому аспекту познавательной деятельности не уделялось достаточно внимания. Важность нарушений опосредствования и саморегуляции поведения, тесно связанных со способностью к рефлексии, при различных формах психической патологии подчеркивает Б.В.Зейгарник (1981). Так, анализ особенностей познавательной деятельности больных шизофренией позволяет предположить важную роль нарушений

рефлексивной регуляции в общей картине нарушений мышления при шизофрении. Многими исследователями отмечается нарастание нарушений и снижение продуктивности в заданиях, характеризующихся многовариативностью решений и, следовательно, требующих от субъекта самоорганизации мышления (Зейгарник, 1962; Поляков, 1974; Ямпольский, 1974 и др.). В то же время для больных шизофренией характерна сохранность алгоритмизированных форм деятельности, где роль рефлексивной регуляции минимальна.

2. Рефлексивная регуляция познавательной деятельности, как самоорганизация личностью собственного процесса мышления, проявляется прежде всего в ситуациях выбора, затруднения, сомнения, когда необходима проверка, а возможно и перестройка собственных действий. С точки зрения регуляции движения в предметном содержании рефлексия можно охарактеризовать через две ее функции: контрольную, связанную с проверкой действия на основе готового эталона, и конструктивную, связанную с перестройкой действия и выработкой нового эталона. Помимо рефлексии предметного содержания важную роль в саморегуляции познавательной деятельности играет характер осознания себя в деятельности или рефлексия собственного "я". Рефлексия может быть направлена на мобилизацию внутренних ресурсов личности для разрешения содержательного затруднения или же на уход из конфликтной ситуации. В соответствии с этим можно выделить две функции рефлексии собственного "я" в познавательной деятельности: мобилизующую, продуктивную с точки зрения регуляции хода мышления, и защитную - непродуктивную (Зарцкий, Холмогорова, 1981).

Пространство деятельности	Работа в рамках готового способа действия	Поиск нового Выработка и перестройка способа
Направленность рефлексии		
Рефлексия предметного содержания	Контрольная	Конструктивная
Рефлексия собственного "я"	Защитная	Мобилизующая

3.3. Изучение рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении показывает, что у больных нарушается один из важнейших механизмов рефлексии – способность к смене позиции и превращению собственного действия в объект специального анализа. С помощью специального методического приема (Холмогорова, 1983), моделирующего ситуацию необходимости строить собственное действие с учетом позиции другого человека, выявляются нарушения способности к анализу собственного действия с точки зрения различных позиций.

Изучение процесса решения творческой задачи, провоцирующей на применение неадекватного способа действия, показывает, что больные предпочитают действовать в рамках одного первично актуализирующегося способа действия, его перестройка и выработка нового резко затруднены. Анализ поведения больных в ситуации затруднения выявляет тенденцию к уходу из конфликтной ситуации, проявляющуюся в поисках благовидного предлога или стремления дискредитировать экспериментальную ситуацию. При этом, как правило, даются развернутые и подробные обоснования первого неадекватного решения. Анализ выявляет выраженные нарушения конструктивной и мобилизующей функций при относительной сохранности контрольной и активизации защитной.

Дополнительные эксперименты показывают связь этих нарушений с формированием у больных особой личностной установки "на самоограничение". Эта установка выражается в стремлении к резкому ограничению сфер деятельности и контактов, в стремлении "держаться" знакомого, сложившегося и избегать освоения нового, сопряженного с интеллектуальным и личностным напряжением. Задача дальнейшего исследования – изучение негативных последствий и возможностей приспособительной, компенсаторной роли этих нарушений с целью разработки реабилитационных и психокоррекционных мероприятий.

IV. СЕМИОТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕФЛЕКСИИ И РЕФЛЕКСИЯ ЗНАКОВЫХ СТРУКТУР

И.С.Ладенко

Логика рефлексивного анализа и язык рефлексии

В решении современных задач научного исследования, обучения, организации коллективной деятельности и коммуникации широко используются многочисленные приемы рефлексии, представляющие собой отображение и анализ процессов деятельности в связи с её возможным совершенствованием на основе заданных критериев эффективности. Подобные приемы характеризуются своей специфической логикой, которую правомерно называть логикой рефлексивного анализа. Она лежит в основе практических умений и навыков специалистов, использующих в своей деятельности приемы рефлексии.

Эффективное формирование умений и навыков рефлексивного мышления возможно только при обращении к явно сформулированным правилам, выражающим конкретные механизмы рефлексии. Подобные правила формулируются с помощью соответствующих языковых средств, связанных с постановкой и решением задач рефлексивного анализа и образующих язык рефлексии. Сами такие правила вырабатываются посредством логического анализа процессов рефлексивного мышления, которое, как и другие виды мыслительной деятельности, осуществляется и фиксируется в языке [1, с.29] .

В каждой конкретной области деятельности используются, как известно, свои особые языковые средства и вырабатывается специфический язык рефлексии. Однако в основе такой работы, как теперь установлено, должна лежать единая прикладная логическая методика, обеспечивающая возможность логического анализа конкретных процессов рефлексивного мышления в целях формулирования соответствующих правил. Такая методика явилась бы средством целенаправленной разработки конкретных языков рефлексии.

Общие логические принципы выявления представления рефлексивных процессов в языковых структурах достаточно разработаны и опубликованы в работах по проблемам интеллектуальных систем [2]. Но эти принципы еще недостаточно соотнесены с конкретными примерами, что чрезвычайно затрудняет их использование теми, кто не является специалистами в области логики. Одной из необходимых предпосылок такого соотнесения выступает представление о языке рефлексии и о конкретных примерах таких языков. Очевидно: соотнесение должно состоять в том, что общие логические принципы воплощаются в конкретных распознаваемых или вновь создаваемых языках рефлексии.

Всякий язык рефлексии представляет собой часть языка, относящегося к какой-то области деятельности, ту его часть, в которой ставятся и решаются задачи рефлексивного анализа. Примером такого языка являются потоковые диаграммы Д.Форрестера, которые созданы и применяются для отображения и анализа деятельности в связи с возможным её совершенствованием [3]. Этот язык задан явно. В неявном виде каждая имитационная игра имеет свой язык рефлексии, а повышение эффективности игровой имитации существенно связано с явной разработкой подобных языков [4, 5]. Это можно делать на основе упомянутых общих логических принципов [2].

Эффективное использование языков рефлексии, приобретение специалистами умений и навыков их применения возможны на основе логических схем процессов деятельности, включающих в себя рефлексивный анализ. В таких схемах отражаются возвраты от последующих частей процессов к предыдущим в целях их видоизменения. Многочисленные примеры таких схем и правила их построения опубликованы в работах по методологии исследований и проектирования имитационных систем [6]. Они могут быть использованы как при

разработке языков рефлексии, так и при обучении применению таких языков на практике.

Таким образом, перечисленные средства прикладной логики выступают основой повышения эффективности применения рефлексивно-го анализа в различных областях деятельности. Особенно актуальными являются задачи разработки и использования языков рефлексии в области машинной обработки данных и в других случаях применения вычислительной техники; средства решения подобных задач имеются в современной прикладной логике.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Соч., 2-е изд., т.3.
2. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск, "Наука", 1973.
3. Форрестер Д. Основы кибернетики предприятия (индустриальная динамика). М., "Прогресс", 1971.
4. Программно-целевой подход и деловые игры (тезисы докладов и сообщений к 2-й научно-практической науковедческой конференции 12 - 13 апреля 1982 года). Новосибирск, 1982.
5. Методология и практика применения имитационных игр (тезисы докладов и сообщений к 3-й научно-методической конференции 9 - 11 ноября 1983 года). Новосибирск, 1983.
6. Ладенко И.С. Имитационные системы (методология исследования и проектирования). Новосибирск, "Наука", 1981.

И.В.Калачев

Семиотика как средство рефлексии

Процесс познания неотделим от использования знаковых систем, невозможен без него. На любом его этапе они - знаковые системы - необходимы хотя бы уже потому, что являются одним из средств получения и выражения результатов каждого исследования. Без использования знаковых систем невозможна постановка гипотез, создание программы исследования, осуществление его различных эта-

пов, анализ результатов, обобщение полученных данных и, наконец, их описание, за которым следует формулирование выводов.

Уже поэтому всегда были и остаются актуальными задачи изучения, систематизации и формализации знаковых систем. Общими задачами такого типа занимается семиотика.

С возникновением все более общих и сложных задач в различных областях научно-практической деятельности происходит постоянная, хотя и неравномерная, модификация используемых в них знаковых систем, причем наибольшая интенсивность этого процесса имеет место в областях, связанных с вычислительной техникой. Сответствующими темпами развиваются и разделы семиотики, такие, в частности, как теория формальных грамматик, синтаксического анализа, алгоритмических языков и другие.

Это явление имеет определенное объяснение — таковы потребности практики. Однако еще существует и более глубокий аспект — гносеологический, в силу которого опережающее развитие именно названных областей семиотики является необходимым. Дело в том, что очень сложным и важным является вопрос о достоверности получаемой в процессе познания информации. Здесь довлеет известный факт неразрешимости в рамках данной формальной системы проблемы истинности ее высказываний. Для решения этой проблемы необходимы некоторые метасредства; их разработкой и анализом и занимается семиотика. Тем самым семиотика как область знания выступает в роли средства рефлексии.

Наиболее отчетливо это обнаруживается на примерах из областей, непосредственно связанных с использованием и проектированием вычислительной техники. В качестве примера можно привести широко принятую методику построения трансляторов (т.е. программ-переводчиков на машинный язык) с языков программирования высокого уровня.

В общем ее можно описать следующим образом. Имеется базисная машина M с языком L_0 . На этом языке создается транслятор с языка $L_1 > L_0$. Здесь отношение " $>$ " сравнивает "степень общности" грамматик языков в терминах теории формальных грамматик. Затем на языке L_1 пишется транслятор с языка L_2 и т.д. Процесс заканчивается построением требуемого транслятора с языка L_n . Так как транслятор включает в свои функции не

только перевод правильных программ на данном языке программирования в машинные коды, но и диагностику – лексическую и синтаксическую – ошибочных выражений, то он может быть рассмотрен и как верификатор программы. В этом смысле вышеописанная процедура построения транслятора заключается в построении последовательности верификаторов, то есть приемом рефлексивного характера.

Следует заметить, что в настоящее время существует еще один, весьма интересный с семиотической точки зрения, способ построения трансляторов. Речь идет об использовании т.н. "компиляторов компиляторов". Компилятор компиляторов – чаще он называется СПТ (система построения трансляторов) – представляет собой транслятор специального вида. Его входной язык имеет возможность описывать транслятор с целого класса языков. На этом (входном) языке "описывается" требуемый транслятор. После работы СПТ данное описание превращается собственно в транслятор. Итак, СПТ представляет собой специальный транслятор, генерирующий трансляторы. Появление таких систем продиктовано растущими потребностями в трансляторах и представляет собой результат использования методов прикладной семиотики.

Были приведены довольно типичные примеры из прикладной семиотики. В самом общем смысле семиотика как наука о знаковых системах является одним из наиболее адекватных средств рефлексии, т.к. она занимается непосредственным изучением того инструментария, без которого не обходится ни одна область научно-практической деятельности, – знаковыми системами.

В.Д.Эльконин

Знаковое опосредствование и рефлексия в решении задач

I. Материалом нашего экспериментального исследования были так называемые творческие задачи. Существенной чертой их строения является "провоцирование" неверного пути решения. В условиях таких задач как правило "выпячены" и "бросаются в глаза" такие ориентиры, следуя которым требуемый результат построить невозможно. Для решения такой задачи необходимо отвлечься от навя-

зываемого ее условиями пути решения, перейти от проб непосредственного достижения результата к выделению и анализу самого пути его достижения, т.е. необходимо перейти от непосредственно-ситуативного к рефлексивному типу поиска.

2. В общем, теоретическом плане вопрос о переходе от непосредственного действия к действию произвольному и рефлексивному был поставлен и разрешен Л.С.Выготским. По Л.С.Выготскому, такой переход строится как переход к новой форме организации и построения действия, а именно – к его организации и построению посредством знака. Такая организация осуществляется как означение действия. Значение – это та идея, которая выражает принцип развертывания действия и, тем самым, объединяет в одну систему различные его моменты (например, исходную ситуацию и требуемый результат). Знак и является изображением значения.

3. В контексте знака действия, направленные на построение результата, обращались с достижения результата на условия задачи. Эти действия представлялись как построение (или перестройка) условий задачи (исходной ситуации требуемого в задаче действия). Для этого вводился специальный способ их развертывания, целостное изображение которого выступало как "система координат", относительно которой должно было строиться решение задачи. "Система координат" выступала как знаковое изображение возможного пути достижения результата. Необходимо отметить, что "языком" этого изображения, образительным средством был материал условий задачи. Ее условия превращались в иносказание пути построения результата. В итоге всех этих преобразований условием движения к результату становилось пространственное изображение пути, т.е. возможностей (границ) построения результата. Дальнейшее решение задачи выступало как перестройка этого пространства возможностей действия. Таким образом, изображение возможностей становилось знаком, опосредствующим построение результата. В знаковой форме возможный путь решения был положен перед решающим, и тем самым это решение становилось рефлексивным.

4. Течение эксперимента можно разделить на два этапа. На первом этапе экспериментатор вместе с испытуемым строил изображение возможностей действия, т.е. строил знаковую форму, опосредствующую реальное построение результата. На втором этапе ис-

пытуемый должен был перестроить пространство возможностей (путь действия) так, чтобы достигнуть требуемого результата. На этом этапе мы и могли наблюдать, как наши испытуемые принимают и используют вводимые нами обозначения. Их непринятие характеризовалось тем, что изображение возможного пути существовало само по себе – его построение представляло отдельную задачу, а построение результата – само по себе. При принятии наших обозначений возникал особый этап решения задачи – этап "проникновения" изображения возможностей в процесс развертывания действий по построению результата. Такое проникновение характеризовалось своеобразной инверсией обозначающего (изображение пространства возможностей построения результата) и обозначаемого (реальных действий по построению результата). Действия по построению результата превращались из реализующих заданное нами обозначение границ их развертывания в воспроизводящие и перестраивающие его. При этом возникали специфические манипуляции, в которых самими материалами действия акцентировался образец их развертывания. Следование образцу действия превращалось в его изображение, в указание на него. Существенно, что при этом изобразительным средством становилась сама "фактура" действий. Испытуемые не реализовывали образец, а показывали его теми средствами, которыми они должны были этот образец реализовывать. Реализация образца становилась его проигрыванием, а это было для нас свидетельством того, что исполнение образца превращается в его осмысление.

Мы полагаем, что превращение действия в жест, указывающий на способ действия и изображающий его, и является показателем рефлексивности действия. Для нас важно, что выделенные нами формы позволяют рассмотреть рефлексю как живую пробу и поиск, а не лишь как особое размышление по поводу действия. В нашем эксперименте рефлексия действия обернулась рефлексией действием.

Характерно, что описанная нами форма рефлексивного действия первоначально выступает как коммуникативная форма. Изображение пространства возможностей часто строится как ответ экспериментатору или партнеру, демонстрация им их же инструкций в материале, который задан для исполнения этих инструкций.

5. Проведенное исследование позволяет наметить пути иссле-

дования, на которых реальная ориентировка и поиск выступили бы как рефлексивные, знаковые и коммуникативные образования.

В.О.Нотман

Об интегративной модели семиотических средств общения

Важнейшим средством межличностного общения, рассматриваемого в качестве процесса информационного взаимодействия (В.З.Коган, 1980, 1981), являются сложные комплексы семиотических систем. Любая информация может быть передана от субъекта к объекту и наоборот только при условии использования релевантных языковых средств.

К числу нестандартных ситуаций информационного взаимодействия, содержащих активный рефлектирующий момент, относится урок иностранного языка. Особо специфичным представляется обучение иностранному языку в вузе. Естественно, что преподавание иностранных языков в вузе того или иного профиля отличается определенной спецификой. В то же время можно выделить ряд методических моментов, носящих общий характер и поэтому позволяющих выработать некие методические приемы, которые могут быть использованы в любом вузе, независимо от его профиля.

Предлагается сложившаяся на теоретико-эмпирической основе конкретная интегративная модель семиотических средств при общении в ситуации обучения устной иноязычной речевой деятельности. Преподаватель, выступающий в данном случае в качестве субъекта информационного взаимодействия, использует не только вербальные знаковые системы. Известно, что в каждом акте речевого общения кроме вербального способа (использование человеческой речи) имеют место надвербальные средства – кинесика, паралингвистика, визуальное общение, проксемика и др. (Г.М.Андреева, 1980).

Основным способом освоения любого языка является общение на данном языке. Обычно изучение устной иноязычной речи затруднено пространственно-временными ограничениями урока и аудитории. Это привносит в процесс обучения элемент неестественности, отрицательно влияющий на эффективность обучения. К тому же в данном

случае преподаватель вынужден ограничиваться в основном вербальным материалом общения и редко имеет повод прибегать к надвербальным средствам.

Разработанная нами интегративная модель семиотических средств включает в себя, наряду с вербальным, и всю гамму надвербальных способов информационного взаимодействия (В.О.Нотман, 1982). Основой предлагаемого способа обучения является переход от неестественности аудиторных занятий к естественности и органичной простоте поведения человека при имитации реальных жизненных ситуаций. В качестве одной из таких ситуаций может выступать, например, экскурсия по родному вузу, городу, театру и т.д. Практически это выглядит следующим образом. При изучении разговорной темы "Наш вуз" студенты на время превращаются в "интуристов", а преподаватель - в "гида". "Гид" ведет "интуристов" по институту, рассказывая о его истории, факультетах, традициях и т.д. Опыт показывает, что эта ситуация открывает перед "гидом" несравненно более широкие возможности для использования не только вербальных средств общения, но и мимики, жестикуляции, пантомимики. Таким образом, в данном случае оказывается задействованной сложная семиотическая система, включающая несколько знаковых подсистем. Оптико-кинестическая система знаков, включенная в акт коммуникации, придает этому акту эмоциональность и естественность. Паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков, которые также используются в нашей модели естественного общения в ходе экскурсии на иностранном языке, является очень важным дополнением к вербальной коммуникации. Они увеличивают семантически значимую информацию и помогают восприятию устной речи на иностранном языке.

Пространство организации коммуникативного процесса является важным моментом в управлении учебной деятельностью студентов при изучении иностранных языков. В аудитории, где студенты сидят друг за другом, где они даже при ведении диалога по разговорной теме обращаются к своим партнерам, сидящим к ним спиной, не может возникнуть настоящего контакта, без которого акт коммуникации в случае языкового обучения неполноценен.

На экскурсии же, воспроизводящей реальную естественную ситуацию, студенты стоят лицом к рассказчику, а речь "гида" целена-

правлена и эмоциональна, контакт между субъектом и объектом информационного взаимодействия наступает быстрее, обнаруживает большую прочность и эффективность. Более того, ситуация экскурсии оказывается чрезвычайно динамичной. Здесь субъект и объект постоянно переживают процесс "перевертывания", и время от времени субъект (преподаватель) превращается из "гида" в "туриста", а объект (студент) из "туриста" в "гида". Это способствует активации процесса обучения и лучшему усвоению языковых норм и навыков.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.
2. Коган В.З. Информационное взаимодействие. Опыт анализа субъектно-объектных отношений. Томск, 1980.
3. Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск, 1981.
4. Нотман В.О. Учебные экскурсии на иностранном языке. — Известия СО АН СССР, 1982, № II. Сер. общественных наук, вып.3.

Н.В.Венков

Использование информационных систем для анализа данных

В настоящей работе обсуждаются проблемы соединения современных средств обработки данных со средствами создания геометрических образов. Автор надеется, что симбиоз информационной системы и средств машинной графики позволит соединить преимущества системного подхода к анализу объектов сложной структуры с преимуществами геометрического мышления человека. Организация эффективного анализа данных для выработки гипотезы — одно из возможных применений подобной системы.

Работа исследователя состоит в сборе материала, в формировании и проверке гипотез. Для проверки гипотезы исследователь выделяет необходимую группу данных и исследует ее средствами ма-

тематики. Существенным фактором успеха является удачный выбор представления данных: расположение, точность, количество данных.

Ясно, что для больших массивов информации математические средства анализа структуры в целях выработки гипотезы неэффективны. Возникает естественное желание использовать уникальную способность зрения человека к распознаванию образов. Для этого нужно перевести массив данных в одно-, двух- или трехмерный образ, а человеческий глаз быстро и качественно оценит его особенности и общие характеристики. От системы требуется только быстрота генерации геометрических образов по приказу человека. Вероятно, человеку потребуется возможность идентификации группы точек или областей с целью запоминания и дальнейшего использования данных, соответствующих точкам, в работе с другими геометрическими образами.

Такова в общих чертах идея синтеза информационной системы и средств машинной графики. При расшифровке идеи автор остановится только на проблемах создания качественной технологии обработки данных, а требования на интерфейс со средствами создания геометрических образов сформулирует в самых общих чертах.

Тенденции развития вычислительного дела таковы, что будущий исследователь данных скорее всего будет и поставщиком, и потребителем информации, а также будет сопровождать программное обеспечение верхнего уровня. Поэтому необходим подход к ИС как к единой человеко-машинной системе, обеспечивающей полный цикл обработки информации от загрузки до получения результата.

Информационная система – это организованное взаимодействие объектов разной природы: техники, людей, программных средств. Каждая компонента системы является единством реального и идеального. Идеальность компоненты проявляется в том, что для работы системы достаточно выполнения компонентой своей функции и правил информационного взаимодействия с другими компонентами, а природа компоненты несущественна. Это позволяет, например, подменять организационно-технологические моменты программными средствами и наоборот. Реальность компоненты проявляется в том, что она может обладать более широкими возможностями, чем требуется для выбранной схемы взаимодействия. Например, система файлов может использовать не все возможности операционной системы,

а язык запросов не все возможности системы файлов.

Идеальность компонент обеспечивает устойчивость работы системы, а реальность – адаптацию к новым требованиям. Ключевой задачей для обеспечения гибкости и жизнеспособности ИС является задача создания и поддержки качественной модели (документации), отражающей картину взаимодействия компонент всей человеко-машинной системы и возможности компонент для развития системы.

Вторая по важности задача – это организация взаимодействия пользователя с базой данных. Обычно это осуществляется в диалоговом общении с препроцессором, который переводит запрос пользователя в булеву функцию условий на значения элементов структуры данных. Ясно, что такой язык не охватывает все возможные способы выделения групп данных: Главным средством для обеспечения эффективного анализа геометрического образа должен стать механизм привязки групп точек или областей с группой записей в базе данных. Технически это можно осуществить, например, световым пером. Для пользователя система должна представлять механизм идентификации и запоминания этой группы данных. Имя группы можно снова использовать при формировании задания на синтез геометрического образа. Таким образом пользователь может создавать удобную систему понятий, тесно связанную с опытом работы.

Преимуществом данного подхода по сравнению с традиционными методами пакетной обработки данных являются:

- полнота и технологичность всего цикла обработки данных от сбора до получения результата;

- использование мощной системы распознавания образов-зрительной системы человека.

Т.В.Барчунова

Метатеоретическая рефлексия и развитие теоретической лингвистики

I. В настоящее время наблюдаются некоторые изменения сферы практического приложения лингвистической теории. Наряду с обеспечением научно-обоснованных норм словоупотребления, адекватной

письменной передачи устной речи и т.п. актуализируется проблема объяснения механизмов использования языка как средства общения, которая вызвана потребностями оптимизации естественных и искусственных коммуникативных систем, автоматической обработки речевой информации. Эти практические потребности требуют представления языка как процесса, в то время как лингвистика традиционно подходила к языку как к продукту.

2. При представлении языка как продукта лингвистические понятия относились к тексту, так как язык, объективированный в тексте, был основным материалом лингвистического анализа. При процессуальном представлении возникает сомнение в существовании реальных референтов у лингвистических понятий.

3. Процессуальная переинтерпретация лингвистических понятий ставит вопрос о методологическом и философском обосновании лингвистики, т.е. ставит проблему метатеоретической рефлексии в до сих пор эмпирической, фактуальной науке .

4. Результатом рефлексии явилось осознание необходимости репрезентативности, а не феноменологичности гипотез лингвистики. Перед лингвистической теорией была поставлена задача не просто экономного и непротиворечивого описания наблюдаемых языковых фактов, а объяснения механизмов языкового анализа и синтеза. Эта задача была сформулирована в виде требования психологической реальности лингвистического описания², необходимости созда-

¹ В науках фактуального типа "исследовательская деятельность непосредственно направлена на мир реальных внешних объектов, а не на саму теорию ...", - пишет В.А.Лекторский в книге "Субъект, объект, познание". (Л., "Наука", 1980, с.258).

² См. об этом такие работы, как: Гипотеза в современной лингвистике. М., "Наука", 1980;

Clark H.H., Naviland S.E. Psychological Process as Linguistic Explanation. - In: Cohen (ed. -) Explaining Linguistic Phenomena. N.Y., 1974;

Slezak P. Language and Psychological Reality. - Synthese, vol. 49, n 3, 1981.

ния модели "реального носителя языка, т.е. модели знания и поведения говорящих, которые производят языковые формы, и слушающих, которые их понимают, - и все это в контексте большого количества информации, обеспечиваемой не только конкретным социокультурным окружением, а также в контексте всех вещей, которые знают говорящие друг о друге и о мире в целом"³.

5. Обсуждение требования психологической реальности, которое проходит в нескольких направлениях - исследование "области применения" этого требования, способов получения психологически реального описания и т.п., - усиливает рефлектируемый компонент лингвистики, способствуя тем самым развитию ее теории.

Е.Б.Клевакина

Языковая рефлексия как объект
объяснения теоретической лингвистики

В настоящей работе рассматривается проблема интерпретации естественного языка как системы с рефлексией. Рефлексия непосредственно связана с сознательной деятельностью, одним из важнейших видов которой является языковая деятельность. Анализ последней предполагает вычленение двух аспектов - деятельности познания и коммуникативной деятельности. В данном исследовании внимание заостряется на первом из перечисленных аспектов. Деятельность познания предполагает: "распредмечивание" действительности с помощью языка, поскольку под познанием понимается увеличение объема знаний и умений индивида; или решение с помощью языка познавательных задач, выдвигаемых ходом общественной практики, поскольку речь идет о расширении фонда знаний и умений общества в целом (А.А.Леонтьев). То есть деятельность познания есть специфическое взаимодействие человека как субъекта познания и объективной действительности как его объекта при по-

3

Derwing B.L. Against Autonomous Linguistics. - In: Perry T. (ed.) Evidence and Argumentation in Linguistics. N.Y., Berlin, 1980, p.

мощи языка. При этом субъект фактически является элементом языковой системы и осуществляет все функции, присущие данной системе. Учитывая, что обсуждается рефлектирующая система, ставится на рассмотрение вопрос об определении границ рефлексии. Рефлектирующий подход, в рамках которого предполагается, что "...главное и специфическое для лингвистики и семиотики - принципиальная однородность их объекта изучения с самим изучением ..." (Г.П.Щедровицкий), вызывает возражения. Несомненно, субъект познания, будучи участником познавательного процесса, является носителем его рефлексивного самосознания, что влечет введение самосознания в качестве конституирующего элемента в познавательный процесс. В то же время представляется, что гносеолог может занять внешнюю (надрефлексивную) позицию по отношению к познанию, в результате чего его собственная рефлексия становится объектом анализа (М.А.Розов). Таким образом, вопрос о взаимоотношении рефлектирующей системы, в данном случае языка, и исследователя представляется далеко не тривиальным.

2. Долгое время в лингвистической и философской литературе научное представление о языке по существу сводилось к осознанию языковой практики самими носителями языка. В качестве примера рассматриваются семасиологические разработки А.А.Потебни, М.М.Покровского, которые опираются прежде всего на психологический фактор в семантических отношениях. Считалось, что "явления семасиологии - это явления порядка социального и психологического" (М.М.Покровский). Предпринималась попытка "измерить" значение слов в терминах "семантического пространства", которое выявлялось на основании двадцати проверочных вопросов типа "Твердое это или мягкое" и т.д. (С.Е.Осгуд, Ж.И.Сьюси, П.Х.Танненбаум). Тем самым языкознание по методам исследования и концептуальным построениям было сходно с психологией.

3. Сегодня очевиден факт, что серьезные трудности, возникающие при интерпретации языковых структур, имеют философский характер и связаны с различными представлениями о природе семантики естественного языка ("языкового сознания"), о месте мышления в человеческом сознании. Рассматривается гипотеза о представлении знания об окружающем мире в виде двух моделей - "мыслительной модели" и "языковой модели" (Г.А.Брутян). Анализ взаимоотно-

шения данных моделей представляет существенный интерес, поскольку влечет за собой различные теоретико-познавательные следствия. "Мыслительная модель" и "языковая модель" являются абстрактными теоретическими конструктами, так как их нельзя обнаружить в реальном познании в "чистом виде". Подчеркивается, что подлинно научное понимание любого вида деятельности, в том числе и связанного непосредственно с сознанием, предполагает формирование теории. Из этого следует, что теоретическая лингвистика должна объяснять рефлексивность, но не исходить из нее.

4. Одним из примеров расхождения между теоретической и "рефлексивной" лингвистикой является отказ от психологизма в первой, в частности, широкое использование логических и математических моделей. Достаточная изученность референтативных языков и совершенствование различных систем модальной логики стимулируют проведение анализа семантики естественного языка формально-логическими методами. Все более успешно эксплицируются "интенциональные сущности" с помощью логического аппарата семантики возможных миров (М.Крессвелл), предпринимаются попытки полнее учитывать прагматический аспект в логическом анализе (Д.Беннет). Однако сопоставление языковых и логических структур требует глубоко философского подхода. В логических же контекстах семантические отношения подвергаются однозначной интерпретации на основе традиционных логико-философских принципов типа перепада, подставимости тождественного, "расковычивания" и т.д. Парадокс с употреблением собственных имен в эпистемических контекстах (С.Крипке) свидетельствует о необходимости философского истолкования "точных" логических принципов. Довольно интересный путь открывается в связи с философской интерпретацией семантических отношений в эпистемических контекстах за счет допущения проективного характера убеждений говорящих (Е.Моравчик). Подчеркивается, что экспликация семантических отношений будет более плодотворной с учетом деятельностного аспекта обыденного языка. Иначе говоря, в анализе естественного языка следует исходить из установки "язык - сознание - деятельность", а не только "язык - мышление". В заключение делается вывод, что языковая рефлексия подлежит объяснению с помощью теоретических моделей, но не психологизма.

Соотношение про- и ретроспективной рефлексии
при подготовке коммуникативных текстов

Большая часть читающей публики, встречая текст с претенциозным названием, а иногда и независимо от названия, тут же заглядывает на последнюю страницу, читает выводы, в лучшем случае бегло просматривает текст. И эта техника работы читателя научной литературы вполне оправдана в условиях резкого увеличения числа научных сообщений, тем более что многие авторы как бы подстраивают структуру своих текстов под указанную технику работы читающего. Несмотря на существование такой негласной "конвенции" между читающими и пишущими в научном мире, все чаще встречаются случаи затруднений в передаче смысла научных текстов. Подобные ситуации часто возникают и при восприятии текстов на слух. Некоторая компенсация потери смысла в этом случае возможна в форме "вопрос-ответ". Отсутствие этой формы при чтении печатных текстов приводит иногда даже к невозможности передачи смысла. Любопытно, что все это происходит при наличии довольно большого числа рекомендаций, направленных на повышение эффективности усвоения текстов.

В предлагаемом сообщении (тексте!) не дается анализ причин упомянутых явлений. Вместо этого изложены некоторые соображения, возникшие при подготовке докладов во время участия автора в организационно-деятельностной игре-семинаре "Проблемная и задачная организация ситуаций и систем профессионально-производственной и учебной мыследеятельности".

Итак, для любого автора научного текста, вроде бы, очевидна необходимость анализа тех ситуаций, которые определяли условия его работы, которые влияли на его цели, средства, продукты и т.п. Не менее очевидна и необходимость анализа будущих ситуаций, на которые влияет автор своим выступлением. Известна также весьма положительная роль рефлексии при проведении такого анализа. И именно рефлексивный анализ позволяет отыскивать формы организации текста, которые определяют высокий уровень понимания текста читателем.

В той или иной мере рефлексивную позицию занимает любой автор, размышляющий о ситуациях, связанных с его текстом. Изображение, зарисовка ситуаций облегчает и ускоряет процесс рефлексии, повышает его продуктивность. Использование же для изображения ситуаций универсальных методологических схем дает еще больший эффект.

Проводя ретроспективную рефлексия, т.е. заглядывая в прошлое и рисуя прошлые ситуации по сферо-фокусной схеме, которая позволяет соотносить ситуации прошлого и будущего посредством надстроечных систем переноса опыта, автор может поставить всех позиционеров, существенных для каждой ситуации, увидеть те позиции, которые занимал он сам, обозначить характерные для каждой ситуации оппозиции и конфликты. Однако, чтобы определить (понять), что же делать, оказывается необходимой и проспективная рефлексия, т.е. взгляд в будущее, и без нее ретроспективная рефлексия вроде бы бессмысленна. Только комплексная рефлексия дает возможность сделать выводы для адекватных действий. Изображая на сферо-фокусной схеме будущие ситуации, необходимо также поставить все существенные позиции, определить свою позицию, осознать свое отношение к будущим позициям, оппозициям, конфликтам. Таким образом, на листе бумаги постепенно формируется некое обозримое пространство, организующее процессы мышления и рефлексии.

Проведение такого рода рефлексии при подготовке текста к передаче позволяет автору четче осознать свою позицию. Иногда это накладывает существенный отпечаток на содержание текста; а кроме того текст приобретает функцию организации внимания и понимания читающего либо слушающего.

Еще одно замечание. После зарисовки ситуаций с их характерными компонентами и признаками весьма полезно попытаться последовательно занять (пережить) каждую позицию и отнестись к ситуациям с точки зрения каждого позиционера. В проспективной части рефлексии это позволяет как бы заранее "прожить" будущее.

Ситуации, которые просматривал автор для читателя этого текста, могут быть охарактеризованы вопросами, возможно, возникшими по ходу чтения:

I. О ком? О чем?

2. Почему? Для чего?

3. Какое отношение все это имеет ко мне?

4. Можно ли этим воспользоваться?

Изложенные соображения, конечно, не решают проблемы обеспечения наиболее эффективных процессов коммуникации. Еще предстоит большая работа по созданию более частных и более конкретных техник проведения рефлексивного анализа при подготовке коммуникативных текстов, однако предлагаемыми соображениями воспользоваться можно.

Ю.А.Сорокин

Текст, лакуны, рефлексия

Понимание любого текста, зависящее от психо-биологических и социально-демографических характеристик воспринимающего текст, от структуры и семиотической мощности тезауруса реципиента, от ситуации восприятия текста, можно и нужно рассматривать как некоторый процесс "векторизации" читательских представлений, возникающих у реципиента при взаимодействии его с текстом. Иными словами, процесс "векторизации" есть процесс накладывания понятийной структуры личного опыта реципиента на понятийную структуру текста, воспринимаемого реципиентом. Как показывают экспериментальные исследования (Сорокин, Уфимцева, 1981), восприятие и понимание текста - сложный многофакторный процесс, а понимание вербальной продукции, циркулирующей в социуме, является неполным пониманием того исходного вербального продукта, который предлагается потребителю в ответ на его коммуникативные запросы. И в этом смысле понимание есть процесс осознания реципиентом и самого себя, своего личного опыта (вербального и невербального), и смысловых соотношенностей, репрезентируемых текстом. Он является некоторой макрозоной рефлексии, позволяющей личности вырабатывать стратегию и тактику поведения в социуме.

Особое значение проблема восприятия и понимания текстов возникает в том случае, если носитель некоторого языка имеет дело с инокультурными текстами, восприятие и понимание которых

зависит от уяснения специфических взаимосвязей, существующих между данными языком, мышлением и культурой. Если учитывать, что этносы как бы противопоставлены друг другу хотя бы уже в силу разнообразия сред их существования, то противопоставленными оказываются и их культуры, понимаемые как совокупность правил и способов освоения среды и действия в ней, как совокупность персистентной (резистентной) технологии, позволяющей этносу сохранять устойчивость (Сорокин, 1977).

Текст как субститут некоторой иноязычной культуры в этом случае также оказывается противопоставленным некоторому автохтонному тексту и в силу структурно-типологических особенностей, присущих языку той или иной лингвокультурной общности, и в силу тех культурологических соотношенностей, которые существуют в ней. Воспринимая иноязычный текст, человек имеет дело с семантической массой, структурированной специфическим образом и в силу этого осознаваемой им неадекватно, неполно, диффузно. Сигналами возникновения зон понимания и непонимания являются лакуны — некоторые фрагменты текста, которые оцениваются реципиентом как нечто непонятное, странное, ошибочное (Сорокин, 1973, 1981; Марковина, 1982). Попыткой элиминировать такие лакуны являются комментарии Ю.М.Лотмана к "Евгению Онегину" (Лотман, 1980), а также реконструкция Л.Е.Бежиным (Бежин, 1982) содержания и понятия "ветер и поток" (реконструкция тех глубинных структур, которые лежали в основе бытового и литературного" поведения китайских поэтов, прозаиков, живописцев), а также реконструкция И.С.Лисевичем (Лисевич, 1979) содержания таких китайских литературных категорий, как вэнь, ци, фэнгу, фу, би, син.

По-видимому, лакунизация текстов обязана своим возникновением специфическим способам существования хронотопа, его осмысления и осознания, презентации и фиксации (Бахтин, 1975) в той или иной лингвокультурной общности. Если и не все лакуны возникают из-за культурологических смещений в модели временных и пространственных соотношений, характерных для той или иной лингвокультурной общности на определенном этапе ее развития, или в силу специфики репрезентации этой модели по сравнению с той, которая существует в некоторой другой лингвокультурной общности, то большинство лакун возникает в силу нетождественности "картин

мира"^I; существующей у реципиента и презентуемой ему текстами. Лакунизация текстов, обуславливающая возникновение зон непонимания или частичного, неадекватного понимания, осложняется также тем, что она является лишь одной из составляющих, входящих в состав тех образований, которые Н.А.Рубакин называл проекциями (текстами-вариантами), возникающими у реципиента на основе предъявленного ему исходного текста и не тождественными этому тексту по своей семантической массе.

По-видимому, именно лакуны следует считать главным объектом рефлексивной деятельности ученого, ибо от степени заполнения или компенсации лакун зависит и целостность текста, и формирование планов и моделей вербального и невербального поведения представителей тех или иных лингвокультурных общностей, тех или иных профессиональных объединений – поведения, которое и инвариантно, и вариативно в силу разнообразия существования идеальных образов знаков (Леонтьев, 1976) в тезаурусе – лексиконе реципиента. Это разнообразие и является одним из факторов, влияющих на адаптационную мощь лингвокультурной общности, позволяя последней сохранить равновесие, быть специфическим единичным в мире всеобщего (см. по этому поводу: Маркарян, 1982).

^I Реконструкция "картины мира" оказывается необходимой не только для древних и средневековых периодов развития лингвокультурной общности. Эта реконструкция необходима и на уровне синхронии. Как показала И.Л.Галинская (Галинская, 1975), проза Дж.Д.Сэлинджера (и в оригинальном, и в переводном вариантах) не может быть адекватно осознана ("отрефлексирована") реципиентом, если дзэн буддийский (субстрат) в текстах Дж.Д.Селинджера оказывается для него лакунизированным.

Рефлексия и филологическое исследование текста

Употребляя выражение "исследование текста", необходимо различать духовно-практический и познавательный способы ассимиляции явлений культуры. Первый означает погружение текста в поле культуры, в которой живет субъект, и освоение его согласно тем нормам культуры, которыми субъект непосредственно владеет на уровне практических навыков. Познавательный же способ взаимодействия с текстом предполагает построение знания о нем как о социокультурном феномене. Это значит, что текст рассматривается "сам по себе", как явление естественноисторического порядка, живущее по законам культуры и в этом смысле не зависящее от субъекта. Именно рефлексия, с нашей точки зрения, явилась средством оформления двух относительно самостоятельных типов деятельности, направленных на текст.

Исторический анализ показывает, что исследование текста возникает на базе различных видов духовно-практической деятельности. В аттической Греции, например, это были педагогическая и исполнительская деятельность. Школьные учителя на поэмах Гомера обучали чтению, певцы-рапсоды речитативом исполняли их. Некоторые слова становились непонятными вследствие устарелости либо искажений при переписке. Вначале они ситуативно изменялись на общепонятные, приблизительно подходящие по смыслу. Но уже для афинян классического периода тексты Гомера представлялись столь "темными", что понимание их, ранее осуществлявшееся бессознательно, автоматически, оказалось чрезвычайно сложным. Школьные учителя, чтобы выполнить свою основную задачу - научить чтению, - должны были заняться дополнительной деятельностью - герменевтикой, или "простым истолкованием" текстов. Следовательно, ситуация разрыва духовно-практической деятельности преодолевалась за счет рефлексивного, критического осознания прошлого опыта. Это привело к видоизменению самой деятельности, так как перестраивались ее нормы, каноны. Со временем сопутствующая деятельность становится самостоятельной, обладающей собственной ценностью. В александрийский период сложилась профессионализиро-

ванная филология, "служба грамматиков", противопоставивших себя "грамматистам" - школьным учителям. "Ученое сословие" грамматиков и критиков занималось экзегетикой, или "ученым истолкованием" текстов. Уже к VI-IV вв. до н.э. сформировались две экзегетические традиции: аллегорического и, если можно так выразиться, авторско-исторического истолкования. Например, гомеровским текстам по самой их природе был принципиально чужд аллегоризм. Это "монотексты" - одноплановые, прозрачные, не рассчитанные на выявление скрытого смысла [1, с.23-44]. Но, начиная с Феагена Регинского, отдельные филологи (Метродор из Лампсака, Стесимброт Фасийский и др.) "... стали ... раскрывать потаённый смысл ... гомеровских поэм, усматривая в мифах и вообще в повествованиях Гомера аллегорическое изложение разных истин из области этики или физики" [2, с.3]. Такое истолкование было чревато недоразумениями. Уже светило древнегреческой филологии - Аристарх Самофракийский - сформулировал принцип, позволивший свести к минимуму произвол исследователя: для уяснения "Гомера пользоваться только самим Гомером, изучая его зато во всех мелочах и как можно тщательнее" [2, с.8].

Таким образом, можно сделать вывод: когда гомеровские тексты оказались включенными в иное поле культуры, иную культурную традицию, непонятность возникла не только по причине утраты вещественных и исторических реалий, но главным образом потому, что изменились сами семиотические нормы культуры. Возникла необходимость в специализированной познавательной деятельности, обеспечивающей не только включение текстов в различные виды духовно-практической деятельности, но само их сохранение в культуре в качестве образцов, эталонов для воспроизводства.

Опыт духовно-практического освоения текста стал предметом рефлексивного анализа. Это привело, во-первых, к выделению исследования текста как вида познавательной деятельности. Во-вторых, со временем, когда оформился слой филологической методологической рефлексии, духовно-практический способ ассимиляции текста был включен в научное исследование. Явление понимания получило процедурное оформление в качестве рационально регулируемого компонента познавательной деятельности. Субъект получил возможность дистанцировать собственное понимание и реконструиро-

вать семиотические нормы того поля культуры, которое породило текст.

Литература

1. Ауэрбах Эрих. Мимесис. М., 1976. 555 с.
2. Бласс Ф. Герменевтика и критика. Одесса. 1891, - 194 с.

А.А.Будунров

Проблема интроспекции в методологии трансформационно-порождающей грамматики

Актуальность метода интроспекции вызвана возросшим к нему интересом [3,4,2,9,10] среди психологов. Однако сравнительно недавно он нашел свое применение и в лингвистике. Так, в американский лингвистический структурализм этот метод психологии и главное средство идеалистического интроспекционизма впервые экстраполировал автор трансформационно-порождающей грамматики Н.Хомский. Это связано с тем, что в конце 50-х гг. в американском лингвистическом структурализме исследовательский интерес в значительной мере начал концентрироваться вокруг исследования скрытых феноменов языка [5,7,6,8], когда уровень развития экспериментальной лингвистики был довольно низким.

Понятие интроспекции в трансформационно-порождающей грамматике работает как гносеологическое определение и трактуется как особая форма представления внутреннего языкового опыта носителя языка. Она понимается как форма осмысления носителем языка протекания речевых процессов через индивидуальное сознание. Однако само сознание при этом не затрагивается. Объектом исследования интроспекции являются абстрактно-идеальные речевые процессы, как-то: трансформации, глубинные структуры, универсалии, компетенция, креативность, протекающие и фиксированные в голове носителя языка. Последний воспринимает, анализирует и объясняет идеальные процессы собственной речи посредством собственного речевого опыта. Таким образом, вся концептуальная схема данной теории построена на основе представления идеальных речевых процес-

сов посредством интроспекции.

Обращение к интроспекции в трансформационно-порождающей грамматике вызвано возросшим интересом к абстрактно-идеальной стороне языка. Из анализа основных работ по трансформационно-порождающей грамматике ясно, что интроспекция помогает осмысливать процессы скрытого характера через интуицию, а значит - характеристики абстрактных языковых процессов, по мнению представителей трансформационно-порождающей грамматики, должны быть истинными. Таким образом, степень адекватности теории поставлена в зависимость от интуиции носителя языка. В данной теории испытуемый одновременно пребывает в роли испытуемого и теоретика. В ней интроспекция представляет собой метод исследования скрытых идеальных феноменов языка. Её можно квалифицировать как средство, в котором осмысленные речевые процессы субъективно обогащаются самим носителем языка.

Философская интерпретация интроспекции должна быть дана с позиции ленинской теории отражения. Тезис о том, что исходной формой познания языковых процессов является самоотражение, в данной теории является ложным. интроспекция есть способ лишь чистейшего теоретизирования, лишенный каких-либо ссылок на эксперимент, который, однако (и это следует признать), бесспорно усилил аналитический акцент трансформационно-порождающей грамматики и стал одним из средств поворота американского лингвистического структурализма в рационалистское русло

Теоретические изыскания Хомского, основанные на интроспекции, послужили психолингвистам программой для экспериментальных исследований. Это означает, что исследование языковых феноменов переходит на новый уровень, уровень сочетания умозрительного (теоретического) и конкретного (экспериментального). Не случайно, одной из предтеч когнитивной психологии считается трансформационно-порождающая грамматика [1].

Использование интроспекции в данной грамматике является одной из основных причин представления связи языка и мышления в идеалистическом варианте, так как деятельность мышления понимается через неё как результат рефлексивной деятельности. Более того, человеческому мышлению предписывается врожденная универсальная грамматика.

Таким образом, интроспекция как личностная рефлексия испытуемых носителей языка в процессе вербализации мысли, как метод уступает ленинской теории отражения. Она не может быть адекватным методическим приемом исследования речевых процессов. Интроспекция, изучая скрытые идеальные языковые феномены, исключает при этом какую-либо референцию на экстралингвистические факты. Феномен же сознания вообще исключен из поля зрения. Все вышеизложенное позволяет заключить: интроспекция как субъективный метод не может претендовать на роль объективного метода. Она может быть в лингвистике в качестве одного из второстепенных приемов при исследовании идеальных феноменов языка.

Литература

1. Величковский В.М. Современная когнитивная психология. М., МГУ, 1982.
2. Розен А.Я. Интроспекция (современное состояние проблемы). - В кн.: Зарубежные исследования по психологии познания. М., ИНИОН, 1977, с.215-324.
3. Зарубежные исследования по психологии познания. М., ИНИОН, 1977.
4. Основные направления исследований мышления в капиталистических странах. М., Наука, 1966.
5. Chomsky N. and Halle M. Cartesian Linguistics. N.Y. and London, 1966.
6. Chomsky N. Deep structures, semantic structures and their Interpretation. In: Steinberg D., Jakobovite L. (eds). Semantics. Cambridge, 1971.
7. Chomsky N. Language and Mind., N.Y., 1966.
8. Clark H.H. Cognition and Language. - In: Advances in Psycholinguistics (eds). Giovanni B. Flores d'Arcais. Willem J.M. Levelt. Amsterdam-London, 1970.
9. Natsonlas In. Concerning introspective "knowledge". - Psychological Bulletin. Washington, 1970, vol. 73, p. 89-111.
10. Radford J. Reflection on Introspections. - American Psychologist, Washington, 1974, vol. 29, p. 245-250.

Об одном способе "провокации" рефлексии переживания у читателя

1. "Воздейственность" художественного текста и рефлексивный процесс представляются связанными следующим образом: писателю необходимо ввести читателя в ситуацию повествуемого, перестроить личный опыт читателя по своей инициативе путем обращения к личному опыту читателя соответственно процессу рефлексии.

2. Рефлексия на сюжетном уровне в больших отрезках текста достаточно очевидна. Рефлексия при рецепции менее протяженных отрезков текста (микротекстов) менее очевидна. Мы постигаем смысл всего текста произведения путем прочтения и понимания смыслов микротекстов и наращивания этих смыслов. Поэтому в высокохудожественном тексте ни в одном его самом маленьком "кусочке" не может быть ничего "лишнего", неподчиненного авторскому замыслу. Такая организация всего строя художественного текста обеспечивает "преступание" в нем новой действительности, так как восприятие художественного текста не во всех моментах проходит дискурсивно.

3. Известен значительный арсенал средств воздейственности: лексико-синтаксические приемы, синтаксические фигуры, организация фонетического уровня текста. Лексический слой текста также небезучастен к созданию воздейственности, но, вследствие своей исходной нагрузки значениям "сообщаемого", участие этого слоя в воздейственности остается в тени. Нами было прослежено, как оказывается информативной особая организация сем, переносимых привлеченными в тексте лексическими единицами. Семы упорядоченно располагаются по количественному и качественному признакам. С количественной стороны в большинстве микротекстов соотносятся три взаимосвязанные семы. Качественное соотношение проявляется в градации сем в рамках определенных категориальных противопоставлений. Столкновение сем в небольшом по протяженности отрывке текста становится заметным и дополнительно информативным. Эти взаимосвязанные группы сем строятся по определенным пространственным конфигурациям.

4. Механизм воздейственности семантических конфигураций

включается при рецепции текста. Например, воспринимается микро-
текст: "He felt alone and unprotected, and scraping
Он почувствовал себя одиноким и незащищенным, и скрибующиеся
crickets, croaking tree-fogs and shrilling toads
сверчки, квакающие древесные лягушки и пронзительно кричащие
seemed to be carrying the melody of the evil"
жабы, казалось, создавали мелодию зла¹.

Читателя охватывает переживание недоброго предчувствия, трагичности, хотя грядущее событие, действительно трагическое, еще не названо. Автор "провоцирует" определенную читательскую установку упоминанием о трех неприятных вещах (сверчки-лягушки-жабы) с последовательным возрастанием "неприятности". При восприятии микротекста: "Ни о каких поездках не могло быть и речи. Что же тогда? Истребитель? Кто и в какой истребитель пустит Стёпу без сапог?"².

Читатель переживает комизм ситуации. Автором использован прием трехударности, но с другим соотношением сем - созданная было градация "поезда-истребитель" не усиливается, а разбивается третьим членом "сапоги".






5. Механизм воздейственности семантических конфигураций опирается на рефлексивный процесс дважды: рефлексивного акта требует "улавливание" качественной соотношенности сем и восприятие троичного ряда. Градация сем отнесена к читательскому опыту: читатель знает, что жабы неприятнее сверчков, в то время как нет такого языкового критерия, по которому бы жабы относились к чему-то более интенсивному, чем сверчки. Принцип "трехударности" (три семы в трех знаменательных словах) издревне импонирует реципиенту текстов. Обратимся к знаменитому обращению античности: "Друзья! Римляне! Сограждане!". Статистически подтверждается, что в современной художественной литературе при перечислениях преимущественно приводятся три члена. Число "три" стало реальностью культуры, оно тоже находится в личном опыте читателя.

6. Следует различать две позиции в рефлексии по поводу

¹ J. Steinbeck. "The Pearl", p. 37.

² Булгаков М. "Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита". М., 1979, с. 524.

текста – читательскую и исследовательскую. Читательская рефлексия приводит к возникновению переживания. Отчитываться в понимании читателю бывает труднее, чем собственно понять. Исследователь сначала находится в общих с читателем условиях, он преодолевает первый этап рефлексии "переживание переживания" и обязан отчитаться о своих переживаниях, так как его задача – определение авторского средства донесения до читателя этих переживаний.

7. Конечный пункт работы исследователя – презентация выявленных семантических конфигураций с помощью схем. Возможные конфигурации сем оказались немногочисленными, наиболее распространенными оказались следующие: "восходящая" шкала  (по ней составлен текст первого из приведенных примеров), "нисходящая" шкала , шкала "всплеска" , шкала "падения" , шкала "слома"  (использована во втором примере).

Существенно, что конфигурации сем значимы. В романе Оскара Уайльда "Портрет Дориана Грея" преобладают "восходящая" и "нисходящая" шкалы, что способствует созданию атмосферы крайней эстетизации, на фоне которой происходят трагические события. В романе Булгакова "Мастер и Маргарита" преобладают "неравномерные" шкалы ("падения", "всплеска", "слома"), способствующие созданию атмосферы неожиданности, "чертовщины", которая служит компонентом фона для разворачивания событий. Чрезвычайно существен и тот факт, что данное средство создания выразительности не концентрировано в одной точке в тексте (в противоположность, например, метафоре с ее явным совмещением логико-синтаксических связей, или аллитерации с ее явными фонетическими созвучиями) и может быть в исследовательской позиции идентифицировано в качестве художественного приема только на основе рефлексии.

Г.И.Богин

Рефлективная основа понимания текста

Понимание – один из моментов всей системомыследеятельности, но при этом и один из компонентов речевой деятельности. При понимании опыт человека обращается на текст с целью освоения его

содержательности. При этом язык играет необходимую роль в том хранении и обращении опыта, без которых понимание невозможно по определению.

В основе процессов понимания текста лежит рефлексия (причем не "ученая", а "обыденная" и далеко не всегда осознаваемая или представляемая в форме интерпретации). Смысл возникает для реципиента тогда, когда текст "переводится" в другую (с точки зрения реципиента) форму. Это происходит, например, тогда, когда реципиент приходит в состояние готовности передать текст, не содержащий прямых номинаций денотатов, в виде текста, состоящего из прямых номинаций.

Рефлексия обращена вовне от субъекта понимания - на содержательность нового текста и при этом вовнутрь - на субъективность реципиента. Обращение вовнутрь выполняется ради извлечения и привлечения наличного опыта, хранящегося в виде образцов так или иначе, реально или на базе прежнего понимания других текстов, пережитых ситуаций, имеющих реальное или потенциальное отношение (связь, генетическая общность, подобие, контраст, совмещение функций и пр.) к осваиваемой содержательности нового текста.

Рефлексия - не только деятельность над опытом, но и источник опыта. Понятие "рефлексия" - родовое по отношению к понятию "понимание"; понимание есть организованность рефлексии (Г.П.Щедровицкий).

При нормально развитой рефлексии актуально понимаемый текст со всей своей содержательностью рефлектируется в "другом тексте", существующем реально, либо как потенция, либо в снятом виде. Этот "другой текст", в свою очередь, влияет на понимание первого. В разных условиях деятельности эти эффекты оказываются либо осознаваемыми и вербализуемыми, либо лишь осознаваемыми (готовность к интерпретации), либо неосознаваемыми ("прямое усмотрение"). Этот выбор диктуется требованием легкости и/или надежности понимания.

Рефлексивный характер процесса, лежащего в основе понимания, оказывается снятым, когда понимание либо уже превратилось в знание, либо обращено на материал, сходный с материалом уже рефлексировавшегося опыта.

При понимании текста (произведения, речи) рефлексия содержательно зависит от уровня развития языковой личности (хотя и не только от него) и одновременно способствует развитию языковой личности. По мере того, как языковая личность развивается от уровня к уровню (это развитие соотносительно с общим процессом социализации личности в целом), происходит и поступательное развитие рефлексивной реальности, т.е. того материала опыта, над которым осуществляется рефлексирование.

Таксономия понимания текста соотносительна с уровнями развития языковой личности. С низшими уровнями соотносительно семантизирующее понимание ("декодирование" единиц текста, выступающих в знаковой функции); со средними (по преимуществу) уровнями – когнитивное понимание, ориентированное в деятельности на скорейшее превращение понимания в знание; с высшими уровнями – распредмечивающее (отчасти и когнитивное) понимание, обращенное на средства текста, не представляющие прямой номинации и являющиеся превращенными формами субъективных реальностей, конституирующих содержательность текста.

Рефлексивная реальность различна для разных типов понимания: в семантизирующем понимании рефлексивируются образы знаковых ситуаций (предметов памяти), в когнитивном – образы объективно-реальностных ситуаций (предметов знания), в распредмечивающем – образы субъективно-реальностных ситуаций (предметов значащего переживания). Между разделами рефлексивной реальности грани не абсолютны: есть и переходные подтипы понимания.

Благодаря единству языковой личности существует общий набор характеристик рефлексивируемых образов ситуаций. Этот набор характеристик пополняется по мере развития языковой личности как системы готовностей (параллельно с развитием системы логических готовностей). Эти характеристики – наличность образа ситуации (гарантируется "уровнем правильности", низшим в языковой личности и коррелятивным с уровнем дооперационального мышления в системе логических готовностей); целостность рефлексивируемого образа (гарантируется "уровнем интериоризации", вторым снизу в модели языковой личности и коррелятивным с уровнем конкретных операций); уточненность образа (благодаря "уровню насыщенности", третьему в языковой личности и коррелятивному с уровнем формаль-

ных операций); вариативность (на "уровне адекватного выбора") и процессуальность, обеспечивающая возможность растягивать и наращивать смыслы в целом тексте (на "уровне адекватного синтеза"; два высших уровня языковой личности отдаленно коррелятивны с готовностью к восхождению от абстрактного к мысленно конкретному в системе логических готовностей).

Благодаря названным чертам, поуровнево вносимым в рефлекслируемые образы ситуаций, языковая личность получает, при относительно полном своем развитии и при сходной развитости логических готовностей, необходимые условия для глубокого, многостороннего и социально адекватного понимания текста.

О.А.Донских

Рефлексия по поводу языка в историческом аспекте

1. Слово "рефлексия" употребляется как минимум в двух смыслах: а) как "самосознание" (в традиции Локка); б) как осознание некоторой вещи в ее определенности (Гегель). Второй смысл реализуется в контексте "Рефлектировать по поводу". Он шире первого, так как включает как отношение субъекта к самому себе (это неочевидно и будет показано ниже), так и его отношение к определенному объекту. Мы будем использовать понятие "рефлексия" именно во втором значении, т.е. как осознание некоторого объекта мысли в его специфике.

2. Для того, чтобы задать отношение рефлексии, необходимо точно установить количество элементов этого отношения. К ним принадлежат: 1) субъект рефлексии (Я), 2) объект рефлексии (O), 3) идеальный способ представления объекта (O'). В терминах данной триады рефлексия — это осознание отношения субъекта рефлексии к способу представления объекта рефлексии. Но для того, чтобы говорить об осознанности, необходимо задать еще один элемент — идеальный способ представления субъекта рефлексии (Я'). Таким образом, отношение рефлексии включает в себя реальное отношение Я — O, продублированное отношением Я' — O', причем именно наличие Я' в этом отношении представляет собой рефлексивный момент.

3. С какого исторического момента можно фиксировать это отношение? В тезисах "Рефлексивная модель исторического развития научной мысли" Н.Ф.Овчинников пишет, что "Из исходной триады – орудий физического труда, языка и мысли – первоначально выделяется и осознается первичный элемент – орудия. Эта направленность на орудия и составляет содержание первичной рефлексии, породившей исторически первые системы идей – мифологические воззрения" (Структура и развитие научного познания. Системный подход к методологии науки. М., 1982, с.22). По Н.Ф.Овчинникову показатель наличия первичной рефлексии – деятельность по производству орудий. Очевидно, производство орудий предполагает обладание O' и умение анализировать внешнюю среду в соответствии с O' , который выступает здесь как цель деятельности. Обязательно ли эта ситуация включает отношение $Я'-O'$? Думается, что нет, поскольку, во-первых, для того, чтобы обратить мысль к отношению $Я'-O'$, необходим сформировавшийся прообраз этого отношения, а таким прообразом может быть только символ, знак. Только в этом случае осознание O' становится естественным актом. Во-вторых, в то же время известно, что производство простейших орудий занимает значительно более протяженный период времени, чем языковое общение.

4. Из вышесказанного следует, что схему рефлексии необходимо пополнить еще одним элементом – материализованным отношением субъекта к объекту – знаком. Тогда общая схема рефлексии приобретает вид: $Я - (Я' - (M' - O')) - (M - O)$.

Здесь M – материальный посредник между субъектом и объектом, а M' – его идеальный образ.

Соответственно рефлексия по поводу языка может рассматриваться только в том случае, когда язык занимает место объекта. Это исторически становится возможным, когда язык приобретает двойника, начиная реализовываться в иной, чем прежде, материальной оболочке.

5. Первый исторический шаг такого рода был сделан, когда человек от жестов переходит к звуковому плану выражения. В предложенной схеме рефлексии это выглядит так:

$$Я - (Я' - (З' - (Ж' - O))) - (З - (Ж - O)).$$

Здесь $З$ – звуковая реализация языка, а $Ж$ – жестовая. Необходимость сохранения O определяется тем фактом, что язык по сво-

ей сущности немислим вне этого отношения. При этом содержатель-но Ж - 0 соответствует 0 предыдущей схемы.

6. Появление письменности вносит еще один элемент:

$$Я - (Я' - (З' - (С'_0 - 0')))) - (З - (С_0 - 0)) .$$

Здесь C_0 - символ, подобный обозначаемому объекту (имеется в виду возникновение идеографического письма как более ранней формы письменности).

Если в рамках первого рефлексивного отношения речь осознавалась как некоторое состояние субъекта, то в рамках этого отношения язык осознается как нечто объективное, как некоторый конгломерат знаков.

7. Появление фонетической письменности:

$$Я - (Я' - (З' - (С'_3 - 0))) - (З - (С_3 - 0)) .$$

Здесь C_3 - символ, подобный используемому звуковому знаку.

Язык осознается как некоторая материализуемая принадлежность субъекта, как средство обозначения. Исторически эта рефлексия фиксируется в период спора древнегреческих философов о природе языковых знаков.

8. Новое время. Поворот к гносеологической проблематике:

$$Я - (Я' - (З' - (С' - (Ч' - 0)))) - (З - (С - (Ч - 0))) .$$

На этом этапе осознается, что "мое" употребление языка существенно зависит от употребления языка другим субъектом Ч. Тем самым делается шаг к осознанию воздействия смысловой стороны языка на отношение субъекта к объективной реальности. Это осознание находит свое выражение в работах немецких филологов конца XVIII - начала XIX веков, особенно четкое в работах В.Гумбольдта .

У. РЕФЛЕКСИЯ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Г.Ларченко

Рефлексивные формы общественного сознания
в межкультурных взаимодействиях
отдельных социальных организмов

Содержательность сформулированной проблемы сводится к необходимости понимания рефлексии как механизма, регулирующего некоторые существенные моменты взаимодействия в его процессуальности. Если результатом взаимодействия мы будем полагать новое системное качество, то, в отличие от того, что по этому поводу говорил Гегель [3; 156], задача разума не довольствуется только вскрытием необходимости синтеза, но объективно требует также и понимания того, как эта необходимость реализуется в развитии, а значит – через рефлексия.

Прежде всего, необходимо определить категориальный статус и, применительно к социальным процессам, показать необходимость категории рефлексии как категории объективной. Возможность такого понимания рефлексии указывал еще Ф.Энгельс, отмечавший: то, что у Гегеля является развитием мыслительной формы суждения как такового, выступает как развитие наших, покоящихся на эмпирической основе, теоретических знаний о природе движения вообще [2; 539] .

Уже Кант показал бесплодность только субъективистского понимания рефлексии, поскольку Я рефлексии не заключает в себе ни-

чего многообразного и во всех суждениях всегда одно и то же, так как оно только формальное в сознании [7; 373]. Именно поэтому он предложил понятие трансцендентальной рефлексии, направленной на сам предмет, представленный эмпирической апперцепцией во внутреннем опыте Я и содержащей основание объективного сравнения представлений друг с другом [6; 315-316]. Несмотря на стремление к идеалистическому истолкованию кантовского трансцендентализма, молодой Шиллинг вынужден был признать, что нужно показать, в силу каких особенностей нашего природного строя обладающее реальностью лишь в нашем созерцании при помощи рефлексии с необходимостью превращается в нечто существующее вне нас [8; 27]. Бессодержательность "кувыркания духа" в отрыве от существующего вне нас, поскольку рефлексия в себя есть по своему существу предположение того, возвращение из чего есть рефлексия [4; 21], потребовала от Гегеля конструирования понятия абсолютной рефлексии, которая с одной стороны есть внутренняя всеобщность субъекта, но, с другой - она рефлексия вовне [5; 194].

В своем социальном анализе К. Маркс и Ф. Энгельс показали действительное основание рефлексивных понятий, характеризующих социальное. "Нет ничего легче, - писали они, - как назвать равенство и неравенство, сходство и несходство - рефлексивными определениями. Несравнимость есть также рефлексивное определение, имеющее своей предпосылкой деятельность сравнения" [1; 442]. Сравнение положения классов понимается в марксизме как объективный момент участия их в материальном производстве. Рефлексии положения участников материального производства в их сознании есть лишь отражение объективно складывающихся общественных отношений, из чего необходимо признание рефлексии не только как категории логики, но и как категории, отражающей объективно существующие механизмы процесса общественного развития.

Известно, что марксизм рассматривает взаимодействие отдельных социальных организмов не только как эмпирическую данность, но и как существенный момент становления всемирной истории. Общественное сознание взаимодействующих обществ отражает не только их собственное бытие, но и само взаимодействие, системность которого реализуется на различных уровнях, в том числе и на уровне общественного сознания. Отражая культурное инобытие стороны взаи-

действия, воплощенное в нормах деятельности и социальных ценностях, общественное сознание соотносит их со своим собственным бытием. Отражая содержание общественного сознания стороны взаимодействия, общество обосновывает тем самым возможность продуктивного отражения самого себя, то есть возможность внутренней рефлексии обуславливается возможностью рефлексии во вне себя.

Таким образом, категория рефлексии теоретически представляет момент межкультурных взаимодействий, реализующихся через общественное сознание взаимодействующих сторон. Необходимость такого взаимодействия определяет соответствующие виды социальной деятельности, содержанием которых оказываются рефлексивные формы общественного сознания. Рефлексивное в данном общественном сознании есть такая норма деятельности, которая не соответствует никакой присущей данному обществу деятельности, представляет новое для данного общества содержание и в силу относительной независимости общественного сознания может быть проецирована на социальную действительность, порождая соответствующую деятельность.

Производство рефлексивных форм общественного сознания, являясь специализированной деятельностью, требует также наличия специализированных групп людей, что приводит к усложнению системы общественных отношений и является важным фактором общественного развития.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т.3. - М., 1955.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т.20. - М., 1961.
3. Гегель Г.В.Ф. Наука логики, в 3-х т., т.1. - М., "Мысль", 1970.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики, в 3-х т., т.2. - М., "Мысль", 1971.
5. Гегель Г.В.Ф. Наука логики, в 3-х т., т.3. - М., "Мысль", 1972.
6. Кант И. Соч. в 6-ти т., т.3. - М., "Мысль", 1964.
7. Кант И. Соч. в 6-ти т., т.6. - М., "Мысль", 1966.

Т.Ф.Суткова

Взаимодействие философской, методологической
и конкретно-научной рефлексии в познании человека

В конкретных науках проводятся исследования, которые включают в объект изучения ту или иную сторону, грань, свойство человека. В процессе познания человека непосредственно соприкасаются общественные, естественные, технические науки. Исследование человека с точки зрения психологии, генетики, физиологии, антропологии, этологии и т.д. проводятся в рамках определенных научных парадигм, важную роль в функционировании которых играет конкретно-научная рефлексия.

Научная рефлексия ученого вплетена в процесс получения знания, связана и ограничена предметным видением объекта познания, в данном случае — конкретной стороны, грани в человеке. Она соединяет предметно-содержательные характеристики знания, средства и методы познания, в целом — способ получения научных результатов, оценивает их адекватность объекту с точки зрения опыта, практики, внутритеоретических критериев. Предметно-научная рефлексия есть осознание исследовательской деятельности, в то же время она организует процесс решения конкретных задач, формулирует конкретные проблемы. При этом в разных науках, изучающих человека, существует различный уровень научной рефлексии, находящейся в зависимости от уровня развития конкретной научной дисциплины.

Реальная значимость методологического уровня рефлексии в познании человека связана с наличием системы конкретных наук, наук, которые изучают определенные аспекты человека. Методологическая рефлексия должна преодолеть парадигмальность конкретно-научной рефлексии, предварительно осознав ее. Иначе говоря, методологическая рефлексия сопоставляет различные подходы к человеку на основе конкретно-научной рефлексии, оценивая различие

между ними в плане предмета познания, методов изучения и т.д. При этом ее основная цель состоит в установлении взаимосвязи между подходами, так как они относятся к разным сторонам познания одного сложного объекта – человека.

Рефлексия на уровне методологического исследования поднимает на более высокий уровень познание человека путем формирования некоторой системной модели. Системная модель должна отражать субординированность конкретно-научных подходов в изучении человека, тем самым предполагая синтез иерархической структуры знания. Методологическая рефлексия дает возможность "проинтегрировать", преобразовать понятия, сложившиеся в результате различных конкретно-научных подходов, формулировать и четко осознавать различие в схемах объяснения на разных уровнях познания человека. Кроме того, она обеспечивает научную корректность в осуществлении "восхождения", перехода от конкретно-научного уровня изучения человека к философскому и движение наоборот.

Третий уровень рефлексии в изучении человека – философский – предполагает осознание мировоззренческого статуса синтетической системной модели человека. Реализация этого уровня рефлексии обеспечивается путем философских оснований, которые используются при построении системной модели. Философский уровень рефлексии действительно необходим, когда выявляются и критически оцениваются философские основания различных по содержанию концепций человека. В этом проявляется особая роль философии, которая исследует прежде всего сущность человека, общие закономерности его становления и развития, глобальные вопросы, которые образуют мировоззренческий и методологический базис философии.

В основе одной из современных биологизаторских концепций человека, представленной в работах ученых-этологов К.Лоренца, Н.Тинбергена, популяризаторов Р.Ардри, Д.Морриса, лежат данные и методы изучения, разработанные в конкретной науке – этологии. Положения, сформулированные в рамках и на основе биологических закономерностей в этологической науке относительно поведения животных, в их применении к человеку переносятся социальными этологами на феномены, функционирующие на другом уровне – социальном. При этом допускается двойная методологическая ошибка, связанная с отрицанием качественного различия между уровнями

движения материи и с переносом методов и результатов, достигнутых в этиологии, в сферу философской онтологии, где обсуждаются целостные проблемы человека.

Особенностью биологизаторских концепций человека как раз является отсутствие методологической рефлексии, на уровне которой проводится методологический анализ конкретно-научных подходов в изучении человека, предполагающий установление определенной субординации в изучении самых различных сторон человека. Тем самым создается возможность абсолютизации биологических рамок рассмотрения человека, биологических методов его изучения. Следовательно, ограниченный образ человека принимается за абсолют, что является результатом "привнесения" некоторых искаженных философских оснований, создающих видимость целостности, в концепцию человека.

Целостное системное рассмотрение проблемы человека требует взаимодействия разных сфер познания, взаимосвязи конкретно-научной, методологической и философской рефлексии. Эта взаимосвязь не должна допустить попыток рассматривать человека в каких-то узких рамках, с помощью абсолютизированных методов частных наук. Таким образом, обнаруживается необходимость всех трех уровней рефлексии в познании человека.

В.П.Фофанов

Рефлексия и идеологическая работа

На июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС вновь была подчеркнута значимость задачи формирования научного, марксистско-ленинского мировоззрения коммунистов, всех трудящихся, необходимость выработки у них "потребности в теории, интереса и вкуса к ней" (Материалы Пленума ЦК КПСС. 14-15 июня 1983 г. М., Политиздат, 1983, с.42). Важнейшей особенностью научного знания является его рефлексивность. Научной идеологии она также присуща, причем рефлексивность должна иметь место не только в процессе разработки идеологии, но также и в процессе ее распространения в сознании масс. Пропагандистская работа должна быть построена так,

чтобы освоение идеологии коммунистом и каждым трудящимся было осознанным, рефлексивным процессом. Принципиальное значение в решении этой задачи имеет овладение методологией научного познания, неразрывно связанное с этим умение применять научные знания для решения возникающих в практике задач.

В сфере общего и профессионального образования широко распространено утверждение: мало давать знания, надо учить мыслить, надо учить владеть методами науки. Принцип единства в овладении научными знаниями и методами научного мышления имеет огромное значение как для системы образования вообще, так и для пропаганды. Однако следует подчеркнуть, что приведенная выше его общепринятая формулировка содержит в себе возможность упрощенного подхода. В самом этом тезисе в неявном виде содержится допущение, что якобы можно давать научные знания отдельно от овладения научным методом. Подлинно научные знания вообще нельзя дать, если не будет решена задача овладения методом научного мышления. Освоение метода не может быть чем-то предварительным освоению теории, а освоение теории — чем-то предварительным освоению метода. Требование методологической культуры есть, по существу, требование рефлексивности в освоении теории, фиксации мысли не только на результате, но и на пути, каким этот результат получен. Только так можно определить условия, пределы истинности этого знания и, следовательно, избежать его абсолютизации. Усваивая, казалось бы, научные знания, но усваивая их в отрыве от понимания метода, каким они были получены, фактически низводят эти знания до уровня обыденного сознания. Овладение знанием без овладения методом его получения есть предпосылка догматического отношения к знанию, непреодолимая помеха творческому развитию и применению теории. Поэтому акцент на методологическую рефлексивность в современной идеологической работе вообще и в системе партийной учебы в особенности является важным средством, которое позволит все более последовательно "избавляться от формализма, начетничества и косности, от изживших себя малоэффективных форм учебы" (там же). Думается, что понимание и учет этого обстоятельства важны сегодня не только в таких высших формах партийной учебы, как философские (методологические) семинары, но и во всех других ее формах и звеньях.

Индивидуальная рефлексия и познание сущности человека

Актуализация исследования проблемы личности, вызванная усилением роли субъективного фактора в историческом процессе, задачами формирования личности развитого социалистического общества, требуют теоретического переосмысления методов изучения личности, в том числе и метода самопознания.

Интроспективный метод, основывающийся на тождестве субъекта и объекта, господствующий со времен Р.Декарта в философии и психологии, показал свою несостоятельность. В результате данности субъекта самому себе в процессе самопознания всегда остается нерелефлируемый акт знания о самоотнесенности субъективных переживаний. Попытки обнаружить тождественность субъекта самому себе на уровне трансцендентального субъекта (И.Кант), абсолютной идеи (Г.Гегель), бытия "Для - себя" (Ж.-П.Сартр) вели в конечном счете к отрицанию возможности получения знания себя на уровне индивидуального эмпирического субъекта. Источниками извращенной трактовки сознания в рамках интроспекции являются, во-первых, непонимание общественной сущности сознания и его неразрывной связи с деятельностью человека; во-вторых, превращение сознания в имманентную сущность, оторванную от реально существующего мира; в-третьих, редукция человека к его самосознанию.

Возможность индивидуальной рефлексии и получения истинного знания о себе обосновывается в рамках марксистской философии. "В некотором отношении человек напоминает товар. Так как он рождается без зеркала в руках и не фихтеанским философом: "Я емь Я", то человек сначала смотрится как в зеркало в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к себе самому как к человеку"¹. Отношение субъекта к самому себе опосредовано его отношением к другому, то есть рефлексия рождается в процессе межличностных отношений, в качестве сложного продукта развития системы коммуникаций. Самосознание является необходимым моментом всего процесса

¹Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т.23, с.62.

познания объективной и субъективной реальности. Во-первых, познание возможно как субъектно-объектный процесс. Следовательно, в филогенезе сознания необходимым моментом было выделение человека из окружающего мира и осознание себя в качестве особой сущности, противостоящей этому миру. В процессе деятельности человек выделяет себя из природы, противопоставляет себя ей и осознает это противопоставление как отношение. Во-вторых, в ходе индивидуального развития познавательной способности человека происходит аналогичный акт, начинающийся с познания "схемы тела" и идущий к осознанию себя автономным творческим субъектом. Знание не тождественно всякому психическому акту, оно предполагает выделение человеком себя из окружающего мира в процессе осознания его². И, наконец, в-третьих, непосредственно в каждом акте познания происходит отнесенность знаний самому себе.

Однако, как отмечает В.А.Лекторский, любое знание, и прежде всего знание о положении дел в мире внешних объектов, хотя и предполагает самосознание субъекта, в принципе не может быть сведено к рефлексии субъекта над самим собой. Ибо знание о себе, получаемое в результате познания внешних объектов, является неявным. Возможно превращение неявного знания в явное, то есть перевод самосознания в рефлексию. Для этого необходимо выйти за рамки индивидуального сознания. Суть в том, что рефлексия предполагает определенные средства понимания, некоторую рамку смысловых связей. Вместе с тем предполагаемая актом рефлексии смысловая рамка не рефлектируется в самом этом акте, а, "выпадая" из него, берется в качестве средства, то есть неявного знания³.

Индивидуальная рефлексия оказывается возможной только при исследовании более широкой системы отношений. Необходимым условием этого является применение принципа практики к процессу самопознания. Ибо индивидуальная рефлексия оказывается возможной только лишь в контексте осознаваемой или неосознаваемой перестройки сознания и личностных качеств человека. Самосознание представляет не столько познание содержания своего сознания,

²Копнин П.В. Введение в марксистскую гносеологию. К., 1966, с.46.

³См.: Лекторский В.А. Субъект, объект, познание. М., 1980, с.255-263.

сколько осознание себя в качестве личности, субъекта.

"Сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей деятельности она есть совокупность всех общественных отношений"⁴. Это положение К.Маркса имеет не только социологический аспект, определяющий критерий человеческой сущности, но и аспект гносеологический, показывающий закономерность ее постижения. Самоосмысление индивидом своей сущности становится возможным только в рамках общества, через анализ других людей, через изучение объективированных и вынесенных во вне, — в систему человеческих отношений и деятельности — актов своего сознания. Индивидуальная рефлексия, позволяющая судить о сущности человека, возможна только в обществе и осуществляется при помощи познавательных средств, выработанных на уровне социальной формы движения материи.

Марксистская философия формулирует проблему самопознания как проблему осознания личностью себя субъектом практической деятельности в рамках определенных общественных отношений. Субъектом самопознания является личность как персонифицированное бытие общественного субъекта познания, а объектом — объективированное проявление человеческого сознания как результата деятельности.

Н.Б.Сазонтьева

Коллективные игры и рефлексия

Все возрастающая популярность различного рода психологических игр, которая стала неоспоримым фактом нашего времени, связана, на наш взгляд, с тем, что они являются своеобразным институтом, обучающим людей творческому построению отношений в коллективном взаимодействии. Одной из наиважнейших функций игр является приобщение людей к культуре рефлексии. С этой точки зрения возможно выделить три типа игр: социальные тренинг-игры, интеллектуальные и организационно-деятельностные. Тренинг-игры учат эмоциональному сопереживанию партнерам, вчувствованию

⁴Маркс К., Энгельс Ф. Соч., изд. 2-е, т.3, с.3.

в другую позицию, эмоциональной адаптации к коллективным нормам. В интеллектуальных играх по совместному решению задач типа телевизионной игры "Что? Где? Когда?" стихийно отрабатываются стили и нормы коллективного взаимодействия. В ОДИ, например играх Щедровицкого Г.П., создается установка на активное использование рефлексивных функций.

Игровые построения отношений, соорганизация действий приобретают особую актуальность в связи с тем, что творческие процессы становятся по-преимуществу коллективными: такие формы научно-исследовательской работы, как семинары, дискуссии, круглые столы занимают все более важное место. Если вдуматься, то секрет несоразмерно большой продуктивности коллективной мысли как раз в том и состоит, что разногласия мнений, сумятица эмоций, сумбур мыслей — энергия, по-пусту вроде бы уходящая на выяснение отношений, по-существу способствует плодотворности творческих процессов, при условии внутренней организованности участвующих на основе рефлексивной регуляции совместных действий. Поскольку, в основном, формирование культуры рефлексии пока протекает стихийно (Зарецкий В.К., 1983), встает задача построения объектов ее изучения, в частности интеллектуальных игр. Преимущества игр в том, что они, являясь естественной моделью жизненных процессов, в то же время не нуждаются в добавочной мотивации. С другой стороны, исследование игр невозможно с позиции стороннего наблюдателя, а требует от экспериментатора непосредственной включенности, активного вмешательства, конструирования новых действий.

В качестве конкретного объекта изучения рефлексивной регуляции мы выбрали телевизионную игру "Что? Где? Когда?". Рефлексивная регуляция содержательно-смыслового продвижения (в данном случае разработка верной версии ответа), под которой мы вслед за Алексеевым Н.Г. понимаем установление отношений, осуществляется с помощью таких рефлексивных действий, как остановка, фиксация, отчуждение и объективация (Алексеев Н.Г.). Остановке и фиксации как действиям более простого порядка могут предшествовать провоцирующие их высказывания ("стоп, подождите") или квалифицирующие, комментирующие фразы, которые регулируют содержательный поиск, исходя из представлений о закономерностях протекания

творческих процессов, например, таких необходимых его этапах, как исчерпание неверных представлений или блокада предметно-операционального продвижения (Зарецкий В.К., 1981), либо из соображений тактического порядка типа поддержания престижа в глазах зрителей. Непосредственно остановка или фиксация совершается за счет установления отношений между личностными позициями. Изначальная их отчужденность, облегчает рефлексивные действия, придает особую продуктивность борьбе мнений. Чувство другой позиции повышает эффективность провоцирующих рефлексивных действий, придает им остроту и законченность. Отчуждение, являющееся сердцевинной рефлексивного процесса, может проявляться в прямом отказе от пристрастной ранее позиции ("я был неправ", "какая глупость") и через пародирование, насмешку - принижение значимости отчуждаемой позиции. Сложное в индивидуальной жизни отчуждение значительно облегчается в играх, где представляется возможность эмоционального проживания "чужой" позиции. Для того чтобы отчуждение стало полным и на его основе произошла объективация (рефлексивное действие, за которым стоит не только иная целостная позиция, но и нормативная реконструкция прежней), важно проигрывание, переживание нескольких ролей (позиций). Так, переход Пушкина от романтизма к реализму стал возможен только на основе овладения им множеством романтических масок (Лотман Ю.М., 1981). Отчуждение обеспечивает также способность к смене позиции, которая лежит в основе творческого отношения к миру.

Большой опыт и богатый арсенал приемов по формированию чувства другой позиции, способствующего отчуждению, накоплен в тренинг-играх. Адаптация их для нужд управления процессами творческого мышления на основе рефлексивной регуляции в интеллектуальных и организационно-деятельностных играх составляет особую задачу.

Исходя из сказанного, следует подчеркнуть важность использования коллективных игр для формирования и исследования рефлексивной регуляции мыслительных процессов, в частности такой ее формы, как отчуждение, для обеспечения большей продуктивности коллективного творчества.

Выделение процессов понимания и рефлексии
при экспериментальном исследовании совместной деятельности

1. В соответствии с одним из основных положений концепции учебной деятельности, разрабатываемой под руководством В.В.Давыдова, совместная деятельность взрослого и детей, самих детей является исходной формой организации учебной деятельности. В экспериментах В.В.Рубцова было показано, что основным процессом, характеризующим типы совместной деятельности взрослого и детей, самих детей, является процесс изменения формы групповой работы. В осуществленных под руководством В.В.Рубцова экспериментах форме групповой работы соответствует способ соединения индивидуальных операций, закрепленных за каждым из участников. В качестве двух основных механизмов, обеспечивающих процесс изменения способа соединения операций, можно выделить рефлексивную и понимание.

2. Особенности рефлексии и понимания определяются характеристиками символическо-знаковых конструкций, используемых участниками при коллективном взаимодействии. В эксперименте В.В.Рубцова (1980) смысл и назначение части символическо-знаковых конструкций сообщался участникам эксперимента, смысл и назначение других конструкций участники должны были восстановить сами. В том случае, если символическо-знаковые функции введенных взрослым конструкций не восстанавливались участниками, эти конструкции выступали для участников как предметный материал, объекты оперирования, стимулы или сигналы особого рода, побуждающие участников к определенным действиям.

3. Именно процессы понимания обеспечивают восстановление и выделение символическо-знаковых функций в используемых объектах оперирования, предметном материале, а также стимулах и сигналах.

В эксперименте В.В.Рубцова критерием, указывающим на наличие у участников понимания при выполнении задания, являлось использование участниками измененной карты операций для определения изменений способа соединения операций. Нельзя однозначно утверждать, имел ли место процесс понимания в нашем смысле в

том случае, когда участники по измененным картам операций строили конструкции из вещей, меняя использовавшийся до этого способ соединения операций. Участники могли изменять способ соединения операций не за счет восстановления символическо-знаковой функции характеристик карты операций, а под влиянием сигнала, побуждавшего к изменению формы групповой работы. Этим сигналом являлось осуществленное экспериментатором изменение предметных условий работы. При переходе от измененных карт операций к вещным конструкциям о понимании можно было говорить лишь в том случае, если участники могли осуществить в другом задании обратный переход от новых вещных конструкций к изменению карт операций. В этом случае участники фиксировали особенности изменения способа соединения операций. Этот обратный переход, предполагающий выделение изменений способа соединения операций и фиксацию этих изменений, связан с характеристиками рефлексивных процессов. Таким образом, в эксперименте В.В.Рубцова о наличии и характеристиках процессов понимания можно судить, лишь одновременно анализируя процессы рефлексии.

4. В нашем эксперименте мы попытались отделить процессы понимания от процессов рефлексии за счет использования двух методических приемов. Так, использовался не один способ соединения операций, распределенных между участниками, а несколько способов, каждый из которых был закреплен за отдельным участником. Кроме карт операций, на которых фиксировались способы соединения операций, нами были введены схемы свойств объекта. На них обозначались изменения свойств вещной конструкции, полученные при осуществлении операций в соответствии с картами операций. Содержания, зафиксированные на карте операций, и содержания, зафиксированные на схеме свойств объекта, нельзя было непосредственно спроецировать друг на друга. С этой точки зрения, в мыслительной деятельности схема операций и схема свойств объекта являются аналогом используемой при анализе мыслительности (Г.П.Щедровицкий) пары: онтологическая схема – оргдеятельностная схема.

5. Выделение параметров материала оперирования, символизированных и обозначаемых за счет отнесения к ним схем, следует рассматривать как основное содержание процессов понимания.

В соответствии с одним из заданий эксперимента, от каждого участника требовалось построить "вещную конструкцию", которая не содержала бы ни одного элемента, обозначенного на схеме другого участника. Для выполнения этого задания каждый участник должен был представлять, какие характеристики "вещной конструкции" будет выделять другой участник в соответствии с вмененной ему картой операций. Во втором задании участники должны были обозначать получившиеся "вещные конструкции" при помощи схем свойств объекта. Так как невозможен непосредственный перенос характеристик карты операций на схемы свойств объекта, эти схемы во втором задании должны были использоваться участниками в рефлексивной функции. На этих схемах участники должны были зафиксировать, за счет какого соотношения свойств объекта, которые должны были изменять один и другой участник в соответствии с картой операций, им удалось выполнить первое задание.

В соответствии с результатами эксперимента нами были выделены участники, выполнившие первое задание и не выполнившие второе, что свидетельствует о возможности разделения в эксперименте процессов понимания и рефлексии.

Е.Н.Смирнов

Об "инструментарии" ведущего в игровом взаимодействии

Решение задачи процедурной поддержки подготовки и проведения игровых взаимодействий распадается на два относительно независимых этапа: процедурное обеспечение подготовки к игре и непосредственное проведение игры. Рассмотрим особенности второго этапа.

Задача ведущего довольно своеобразна – ему нужно за очень короткий срок (в сравнении с продолжительностью всего процесса игрового взаимодействия) породить новое, "игровое" видение участниками игры себя в новом качестве и в новой ситуации. Причем этот переход должен происходить не на основе рационального осмысления участниками всей совокупности обстоятельств, создающих игровую ситуацию (т.к. в этом случае она уже не будет игровой), а на основе неполностью контролируемого участниками, переживаем-

мого ими особого процесса взаимодействия с ведущим. Ведущий своими действиями должен обеспечить "естественное", неконтролируемое участниками вхождение в новый режим взаимодействия, иное видение задачи, отключение от внешних по отношению к игровому процессу событий. При этом "игрок" (человек, включающийся в игровое взаимодействие) должен рассматриваться ведущим в качестве функционера (подобно человеку, занимающему должностную позицию в организации), действия которого регламентируются наложением ситуативных норм игрового взаимодействия, порождаемых "правилами игры" и ведущим, на нормы "естественного" взаимодействия. Выделенность позиции ведущего предоставляет ему (в условиях непродолжительности процесса взаимодействия, чем характеризуется большинство игровых форм) исключительные возможности для оперативного порождения регулятивных ограничений. В процессе разворачивания игрового процесса (неважно, чем он задается – набором начальных ограничений на взаимодействие, как в брейнсторминге, или описанием конкретной ситуации, или сценарием взаимодействия, как в деловых играх и т.п.) ведущий, используя свое особое положение, должен обеспечить протекание процесса в соответствии с исходным замыслом. Какие же средства может он использовать для достижения перечисленных целей?

Возможны два варианта поисков ответа на этот вопрос. Первый вариант основывается на детальном теоретическом анализе психологических характеристик человека, механизмов отреагирования на различные виды речевых и прочих раздражителей разной степени сложности, порогов его чувствительности, их связи с утомляемостью и другими его свойствами. Кроме того, в этом варианте необходимо детальное теоретическая проработка механизмов коммуникации. Этот путь реальный, безусловно практичный и обещает возможность конструирования схем игрового взаимодействия, приводящих к запланированному результату с большой степенью точности.

Исследования в указанном направлении обеспечивают методологическую базу для конструирования комплекса средств ведущего и указаний по их применению. но сами эти средства в своем конкретном выражении должны с необходимостью строиться на основе анализа реальных игровых процессов. То есть встает задача "снятия" (посредством какого механизма?) и накопления опыта проведения иг-

ровых взаимодействий в виде некоторого банка "технических" приемов для ведущего. При этом, поскольку в настоящее время методологические принципы организации игровых взаимодействий еще недостаточно оформились, первоочередная ориентация на накопление материалов для такого банка - это и есть второй вариант направления поисков средств для ведущего. Набор этих средств может группироваться по-разному. Естественным представляется их разбиение на средства, обеспечивающие включение участников в игру, управление игровым процессом и выход участников из игры. Можно выделять различные уровни таких средств, например, по композиционной сложности, по сложности применения и т.п.

В качестве примера "технических" средств из "арсенала" ведущего можно привести такие приемы, обеспечивающие оперативную включенность и вовлеченность участников: различные формы прямого обращения к участнику, употребление во введении в игровое взаимодействие слов, ориентированных на каждого участника, высказывание намерения (не реализуемого впоследствии) задавать участникам вопросы (или другого намерения, ориентированного на участников), перегрузка участников сведениями о предстоящей работе, недостаточная информированность участников о способе работы, "открытая" демонстрация ведущим своих действий и целей, погружение участников в ускоренный временной поток и т.п.

Г.И.Александрова, С.В.Попов

О роли рефлексии в процессе формирования представления
о ситуации у руководителя группы
(на материале организационно-деятельностных игр)

В данной работе рассматривается формирование представления о ситуации у руководителя группы в организационно-деятельностных играх (ОДИ) в результате последовательных переходов из одной мыследеятельностной позиции в другую. Формирование представления о ситуации может заканчиваться на разных уровнях мыследеятельности: рефлексивно-действительном, рефлексивно-коммуникативном, мысле-коммуникативном, мыслительном. Нас будет интересовать процесс формирования представления о ситуации, завершающийся созда-

нием схемы ситуации в мышлении.

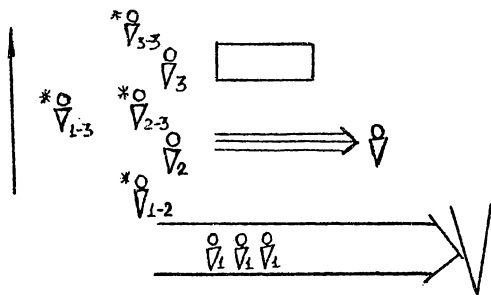
В ОДИ искусственно создается ситуация "разрыва" в деятельности группы разработчиков: члены группы, получившие задание, не могут его выполнять в силу того, что ни у кого из них нет средств и методов совместного выполнения такого задания.

Анализ действий членов группы, взявших на себя ответственность за преодоление группой "разрыва" и организацию коллективной работы в ней (мы будем называть таких членов группы руководителями), показывает, что для формирования представления о ситуации, в которую попала группа, и для выработки планов дальнейших действий на основе этого представления, руководителю необходимо проделать ряд шагов в направлении, "ортогональном" к направлению прежнего (до возникновения "разрыва") движения группы. На схеме в нижней части горизонтальной широкой стрелой изображена ситуация движения группы и возникновения "разрыва", а вертикальной — направление движения руководителя в процессе формирования представления о ситуации. Принцип "ортогональности" движений при этом является центральным и означает, что руководитель прекращает попытки продолжить работу в группе по выполнению задания и начинает двигаться в совершенно другом, "ортогональном" направлении ("ортогональность" означает, что проекция одного движения на другое дает ноль), пытаясь сформировать представление о ситуации, чтобы затем изменить её в нужном направлении.

Рассмотрим последовательность шагов в "вертикальном" движении.

I. Первым шагом в этом движении оказывается выход руководителя в рефлексивную по поводу сложившейся ситуации. На схеме рефлексивная (со звездочкой) позиция I-2 показывает, что представление о ситуации, появившееся в этой позиции, оформляется затем в виде рефлексивно-коммуникативного текста (текст на схеме изображен тройной стрелкой).

(См., на сл. стр.)



Но, кроме того, возможна и другая рефлексивная позиция I-3. (Индексы позиций показывают, переход из какой позиции в какую обеспечивает данная рефлексивная позиция.) Позиция I-3 является переходной от действительности мышледействования (поз.1) к действительности мышления (поз.3). Способность сразу от рефлексивного видения ситуации перейти к ее схематизации является достаточно редкой, обычно же происходит переход в позицию коммуникации (поз.2).

2. Позиция коммуникации является очень важной. В обсуждении сложившейся ситуации происходит переход от первоначально рефлексивно-описательного представления ситуации к ее понятийному представлению, в котором выявляется и понятийно оформляется суть происходящего. Часто на этом руководитель останавливается, и понимание сути происходящего дает ему возможность на основании своего опыта предпринимать те или иные организационные действия по изменению ситуации. Но практика ОДИ показывает, что в этом случае трудно предвидеть и оценить последствия таких действий.

3. Чтобы иметь возможность принять обоснованное решение, необходим следующий шаг в формировании представления о ситуации – переход в действительность мышления и оформление представления о ситуации в принципиально ином виде – в виде схемы ситуации на "доске мышления" (поз.3). Появление схемы ситуации в мышлении открывает гораздо более широкие возможности для руководителя. Теперь он может, конструктивно достраивая и перестраивая

схемы, "проигрывать варианты" возможных движений группы, оценивать последствия и результаты своих оргуправленческих действий. Представление схемы ситуации как схемы специфического объекта оргуправленческой деятельности дает руководителю основание для построения программ, планов, сценариев и т.д. Переход в действительность мышления осуществляется в результате рефлексивного выхода из коммуникации (поз. 2-3). При этом в рефлексии выделяются смыслы, возникшие в коммуникации, и происходит их переорганизация таким образом, чтобы можно было схематически изобразить ситуацию. Мыслительная проработка схем в действительности мышления обеспечивается специфической рефлексивной позицией 3-3.

Четкая фиксация указанных позиций и осознанная работа в каждой из них в ОДИ позволяет руководителям групп разделять представления о ситуации (свое на каждом уровне мыследеятельности) и правильно работать с ними, не проскакивая из одного слоя в другой.

Таким образом, мы попытались выделить основные позиции, проходя через которые руководитель формирует представление о ситуации. "Вертикальное" движение оказывается необходимым условием для формирования представления о ситуации, а оно обеспечивается, в первую очередь, процессами рефлексии, которые являются ведущими в описанном процессе.

О.И.Глазунова

"Личностная проблематизация" при принятии задания в организационно-деятельностной игре

I. Одним из важнейших моментов организационно-деятельностной игры (ОДИ), необходимым как для понимания происходящего в ней при ее анализе, так и для сознательного включения в игру, является то, что игрок с необходимостью должен участвовать в игре не только как профессионал (ср. деловые игры) или как индивидуальность (ср. методики различных тренингов), но и как личность. Основанием для такого утверждения является тот факт, что для того, чтобы участвовать в игровом действии, игрок должен совершать

личностные акты. Он должен: 1) выходить в рефлексиию относительно актуально реализуемых им целей, ценностей, средств мышления и деятельности, 2) осуществлять в случае необходимости перестройки этих образований на основе их выделения в рефлексии, 3) причем эти перестройки должны производиться игроком не абстрактно-теоретически, а как отнесенные к собственному действию, которое будет реализовано "здесь и теперь", и, наконец, 4) принять на себя ответственность за определенный процесс в самой игре. Мы считаем, что если перечисленные акты объединены в определенную структуру, то они становятся личностными. Само действие игрока в организационно-деятельностной игре может быть построено только при условии осознанного им осуществления этих актов.

2. Одним из процессов, требующих и обеспечивающих личностное включение в игру, мы считаем процесс принятия задания. Само задание в организационно-деятельностной игре носит проблемный характер. Но оно построено таким образом, что по форме воспринимается как обычная задача. Проблемный характер задания означает, что его выполнение не обеспечено ни способностями и умениями конкретного игрока, ни наличием в культуре способов, средств и методов, которые можно освоить и применить для выполнения задания. Как показывает опыт организационно-деятельностных игр, такое задание не может быть принято без осуществления его "личностной проблематизации", т.е. без его анализа в сопоставлении с личностными ценностями, целями игрока и освоенными им средствами и без приведения задания в форму, приемлемую и осмысленную для игрока с точки зрения этих нормативных образований. "Личностная проблематизация" должна заполнить собою разрыв между организационной установкой и программой действий конкретного игрока.

3. Принятие задания в ОДИ начинается с понимания невозможности его непосредственного выполнения. Как на этом этапе, так и на последующих возможен и часто наблюдается уход от принятия задания по различным причинам, что означает "выпадение" из рабочего процесса игры. Однако в том случае, если этого не происходит, понимание невозможности непосредственного выполнения задания приводит к выходу в рефлексиию относительно того положения, в котором оказался игрок.

4. С точки зрения анализа коллективной мыследеятельности в игре, эту ситуацию следует назвать ситуацией самоопределения. Осуществляя личностный анализ мыследеятельности игрока, нам представляется возможным выделить ряд личностных актов, которые необходимо совершить игроку в ситуации самоопределения. Личностный характер задается включенностью акта в структуру, элементы которой мы описываем. Первый из них – рефлексия, обеспечивающая выделение социо-культурных норм мышления, деятельности, ценностей и целей игрока относительно различных оргструктур, в которые он включен за пределами игры. Результатом этой рефлексии в игре является жестко определенное понимание игроком своего положения и возможностей относительно задания. Вторым актом является выход в искусственно-техническое отношение к выделенным в рефлексии образованиям, переход по отношению к ним в позицию, позволяющую их изменять. Игровым результатом этого акта является образование для игрока субъективных границ игрового пространства. Те нормы, к которым игрок выходит в искусственно-техническое отношение, будут находиться для него в пространстве игры, те, к которым не выходит, будут вне пространства игры. Если ход игры начинает требовать пересмотра норм, сознательно оставленных игроком вне игры, то обычно это приводит к его выходу из игры. Третьим актом является принятие ответственности игроком за реализацию в действии (в том числе в игре) новых форм, которые получены в результате изменений. Результатом этого акта в игре оказывается образование для игрока пространства целостного мыследействия, где сам игрок позиционно определен. В том случае, если трансформация норм будет производиться лишь формально-теоретически, без отнесения полученной нормативной формы к собственному действию, совершаемому здесь и теперь, участие игрока в игре будет являться мыслительной имитацией (или мыслительно-коммуникативной) целостного мыследействия, без занятия им определенной позиции. Еще одним актом, который следует выделить, является принятие игроком ответственности за действия всего игрового коллектива или его части на определенном игровом "площадке". С точки зрения анализа коллективной мыследеятельности в игре, в этот момент игрок находится уже не в ситуации самоопределения, а в ситуации постановки целей и формирования программ

действия. Результатом принятия игроком ответственности за определенные процессы в игре является то, что он занимает автономный игровой организационный фокус.

5. Рассмотренный нами случай принятия задания имеет отношение прежде всего к игроку, впервые участвующему в игре. От игроков другого типа будут требоваться другие личностные акты. Характер последних зависит также от игрового процесса, внутри которого мы рассматриваем игрока. Сам набор личностных актов и их последовательность в отношении к процессам игры, в которых участвует игрок, назовем личностной траекторией игрока в игре. Анализ и типология личностных траекторий в игре имеют значение как для организации и управления ОДИ, так и с точки зрения изучения личности. Такой анализ дает, на наш взгляд, необходимую в настоящее время возможность экспериментального изучения и теоретического построения связи между знанием о личности и организационно-управленческим знанием.

С.И.Котельников

Рефлексия и задачная организация систем и ситуаций мышледеятельности

Рефлексия как одна из интеллектуальных функций в полной структуре мышледеятельности (МД), наряду с мышлением, пониманием, коммуникацией и мышледействием (Мд) [I], может рассматриваться, по меньшей мере двояко: с одной стороны как объективный момент функционирующей системы МД, а с другой – как состояние сознания человека, организованного этой системой МД и включенного в ее функционирование. Применительно к задачной организации систем МД нам придется прибегнуть к обоим представлениям, причем значительно расширить второе, чтобы охватить материал тех случаев, когда человек вынужден силой обстоятельств покинуть задачную организацию и остаться наедине с собой в условиях запрета на любые действия и понуждаемый, тем не менее, к немедленному действию. Это состояние, обозначаемое как рефлексивный выход [2, I3I], интересно как исходный пункт проектирования новой задачной формы, которая должна дать человеку выход из ту-

ника, по новому организовав его будущее действие.

Таким образом, определяющей для нашего рассуждения будет действительность проектировщика задачной организации МД, но лишь в тех моментах, когда мы будем заимствовать его позицию, оставаясь при этом внешними исследователями естественных процессов жизни задачной формы. Такой подход оправдан необходимостью сочленения в рассуждении системомыследеятельностных средств описания систем МД в позиции исследователя и ситуационного описания этих систем с активной позиции создающего их человека.

Дело в том, что задачная форма организации МД, в отличие, скажем, от проблемной, имеет глубокие культурные корни и представлена в социуме многочисленными и многообразными системами, наиболее рафинированные и доступные трансляции экземпляры которых воспроизводятся через школу и ВУЗ в виде оперативных систем арифметики, алгебры, геометрии и вообще – математики. Поэтому проектировщик новой задачной формы выступает, прежде всего, как культурный оператор, имеющий дело с популяцией аналогичных конкурирующих или кооперированных форм.

На первом же шаге он обязан ввести в свою ситуацию и инвентаризовать все необходимые единицы, наряду с теми, в которых он работал сам и вынужден был оставить. Эта оргпроектировочная по функции акция превращает его индивидуальную рефлексию в культурно-значимую, а личную ситуацию – в социокультурную. Вместе с тем его рефлексия впервые получает окраску организационного типа мышления, которому она далее будет принадлежать.

Важнейшим для него будет вопрос о характере тех средств и соответствующих им позиций, которые включаются им в новую целостность, задавая ее границы. Не обсуждая здесь целевой тематики его рефлексии и последующих действий, ограничимся замечанием из позиции исследователя: по-видимому, каждая из рекрутируемых в задачную организацию позиций должна иметь развитую оперативную действительность. Этот тезис обосновывается теоретическими соображениями, а именно: поскольку создаваемая задачная форма претендует на воспроизводимость, она должна допускать постепенное вымывание невоспроизводимых компонентов МД: понимания, рефлексии, коммуникации. И обратно: по-видимому, задачная организация МД стала для европейской культуры основным воспроизводимымся

"замыкателем" полной структуры МД на мыслительное оперирование.

Важно учитывать заимствование проектировщиком позиции решателя задач в создаваемой им задачной организации. Для пояснения сошлемся на т.н. косвенные задачи в арифметике. Перевод их условия в оперативную действительность невозможен без понимания, поэтому они так трудны для ученика [3]. Проектировщик волен сохранить существующее положение, а может ввести дополнительную категориальную операторику "часть-целое", или вообще заменить арифметику алгеброй, освободив решателя от необходимости понимать и реконструировать ситуацию условий косвенной задачи.

Каждая привлекаемая проектировщиком действительность служит ему объектной проекцией исходной ситуации. Но путь к решению лежит через фиксацию правил перехода решателя из одной действительности в другую. Пока эти правила не объективированы в новой оперативной действительности, они закрепляются в понятиях, методиках и способах, организующих рефлексю и понимание решателя.

Литература

1. Щедровицкий Г.П. Организационно-деятельностная игра как форма организации и развития МД.-В кн.: "Инновационные процессы. Труды семинара". М., ВНИИСИ, 1983.
2. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. Теория и методология. М., ЦНИИПИАСС, 1975.
3. Щедровицкий Г.П. Исследование мышления детей на материале решений арифметических задач. - В кн.: "Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников". М., "Просвещение", 1965.

В.В.Головняк, Л.М.Карнозова

Рефлексия в ситуационном анализе

1. В работе рассматривается процедура рефлексивного анализа ситуаций коллективной мыследеятельности, получившая условное название процедуры рефлексивной "возгонки". Процедура иллюстрируется схемой, полученной в организационно-деятельностной игре

24, проходившей в Одессе с 30 апреля до 9 мая 1983 г. Перед участниками игры была поставлена задача провести ситуационный анализ и анализ ситуаций, сложившихся в настоящее время в различных профессиональных и предметных областях. В результате рефлексии работы группы проектирования и внедрения автоматизированных систем мыследеятельности была получена схема, изображенная на рис. I. В дальнейшем эта схема использовалась для организации работы по ситуационному анализу в этой группе, а также некоторых других, т.е. употреблялась в качестве оргдеятельностной схемы.

2. Схема может интерпретироваться, с одной стороны, как отражение некоторых аспектов того, что происходило в игре 24, а с другой – как норма ситуационного анализа. Именно как норма она и будет обсуждаться далее. В нижней части схемы (ниже пунктирной линии) изображена деятельность людей в той социокультурной ситуации, анализ которой они должны проделать по условиям игры. В этой деятельности имели место определенные трудности и разрывы, которые участники должны рефлексивно отразить и зафиксировать в мыслительных схемах. Происходит это в ситуации коллективной мыследеятельности, показанной в средней части схемы (обведена сплошной линией). При этом коллективная мыследеятельность задается позициями: рефлексии (1,2), рефлексивной коммуникации (3,4), рефлексивного мышления (5,6). Дело в том, что продукты рефлексии, чтобы стать достоянием всех участников обсуждения, должны быть оформлены и зафиксированы в текстах рефлексивной коммуникации и рефлексивных мыслительных схемах. Каждый участник, в силу своей особой социокультурной позиции, своего способа мышления и личного опыта, видит и изображает ситуацию по-своему. При этом между участниками могут возникать конфликты и противоречия, связанные с разным видением ситуации. На рис. I этому соответствуют различные мыслительные доски участников в позициях 5 и 6, а также разнонаправленные стрелки коммуникации в позициях 3 и 4. Наличие этих конфликтов делает невозможным продвижение содержательной работы, и поэтому необходим следующий шаг рефлексии, задачей которого является прояснение позиций и целей участников (верхняя часть схемы). Однако предметом рефлексии (в позициях 7,8), рефлексивной коммуникации (в позициях 9, 10)

и мышления (в позициях II, I2) теперь является содержание различных схем ситуации, представленных участниками, и соответствующие тексты коммуникации. Таким образом, на следующем шаге рефлексии обсуждается содержательная сторона ситуации коллективной мыследеятельности, осуществившейся на предыдущем шаге рефлексии. Понятно, что вся процедура может быть повторена сначала, т.е. произведен еще один шаг рефлексии и т.д. Поэтому схема и получила название схемы рефлексивной "возгонки".

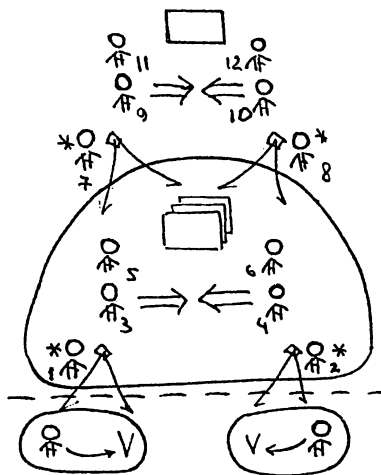


Рис. 1.

Существенно, что переход к следующему шагу рефлексии должен происходить осознанно, т.е. должно явно фиксироваться окончание предыдущего шага и остановка. В противном случае получается просто продолжение прошлой ситуации коллективной мыследеятельности.

3. Основной проблемой является эффективное ограничение числа шагов рефлексии. По-видимому, разумно заканчивать рефлексивную "возгонку", когда получен некоторый содержательный результат,

удовлетворяющий большинство участников. Под содержательным результатом имеется в виду фиксация в текстах коммуникации или в мыслительных схемах некоторой сущности, отражающей ту исходную деятельностную ситуацию, анализ которой производится.

4. Формальным содержанием схемы является процесс рефлексивных выходов с переходом через рефлексивную коммуникацию к действительности мышления. Однако процесс рефлексивной "возгонки" является бессмысленным, если предварительно не зафиксированы цели по переводу прошлой ситуации в некоторую будущую ситуацию. Именно эти цели и задают тематизмы для анализа прошлой ситуации с помощью описанной выше процедуры и, следовательно, задают осмысленность самой этой процедуры. Иначе говоря, осмысленность процедуры рефлексивной "возгонки" задается только включением ее в контекст некоторого организационно-правленческого действия.

5. В ситуациях реальной коллективной мыслительной работы процесс рефлексивных выходов обычно не упорядочен и все время перемежается с содержательным движением; т.е. участники обсуждения все время "проваливаются" из рефлексивного плана в план содержательный. Это подтверждается и исследованием в оргдеятельностных играх. Использование описанной выше процедуры рефлексивной "возгонки" в качестве нормы, на наш взгляд, позволяет разложить по шагам процесс рефлексивных выходов и тем самым организовать и упорядочить коллективную мыследеятельность.

Б.А.Злотник

Роль и место рефлексии в шахматах

В шахматах, представляющих собой специфический вид умственного противоборства, большое значение имеет, с одной стороны, осмысление себя, своих действий, и, с другой стороны, понимание и предугадывание действий союзника. И то и другое в значительной степени связано с процессом рефлексии, определяемым чаще всего как "мысль о мысли".

Понимаемая таким образом рефлексия проявляется практически на всех этапах деятельности шахматиста, при этом на каждом из них ее задачи различны. Так, например, в процессе многолетних

занятий шахматист периодически уединяется в свою творческую лабораторию, подвергая свою игру критическому анализу и осмыслению. Эта ревизия творчества тем более необходима, что с течением времени ослабляются некоторые существенные компоненты мастерства, такие как, например, техника расчета вариантов. Для поддержания ее на прежнем уровне или тем более совершенствования своего мастерства шахматисту необходимо развивать компенсирующие качества, что требует изменения сложившегося годами метода тренировки. При подготовке к партии, турниру и в ходе их существенное значение имеют правильная самооценка и прогнозирование действий соперника. В оценке своей игры после партии, турнира для шахматиста чрезвычайно важен не столько анализ специального шахматного содержания, сколько осмысление своего умственного, эмоционального и физического состояния в комплексе.

Существенной для шахмат является позиция, с которой осуществляется рефлексия. Можно различать внутреннюю - мысль о своей мысли-и внешнюю позиции - мысль о чужой мысли. При этом внешняя позиция имеет две специфические и важные для шахмат разновидности: мысль шахматиста о сопернике и мысль тренера о своем ученике. Последнее особенно значимо для молодых, не имеющих достаточного опыта самоанализа, шахматистов.

Особенности проявления рефлексии в процессе принятия решения, в котором тесно переплетаются интуитивный и логический компоненты мышления в шахматах, были исследованы нами в эксперименте по диагностике спортивного мастерства молодых шахматистов с уровнем подготовки I разряд - мастер спорта. Эксперимент проводился по двухэтапной схеме. На первом из них испытуемые решали систему тестовых заданий с ограничением во времени. При этом для нахождения верного решения требовалось преодолеть соблазн выбора естественного хода. Результаты первого этапа позволяли сделать предварительный вывод о склонности успешно справившихся с заданием к подверганию сомнению своих действий, что в определенной степени связано с рефлексией. На втором этапе использовалась методика анализа речевой продукции, полученной при обдумывании вслух серии шахматных позиций, каждая из которых отражала одну из характерных ситуаций принятия решения.

Интерпретация результатов проводилась в рамках получившей распространение в последние годы 4-х уровневой схемы мышления.

В соответствии с этой схемой всем уровням, в том числе и рефлексивному, имеющему важнейшее значение в нахождении нестандартного, творческого решения, присваиваются определенные речевые высказывания.

В связи со спецификой шахмат, представляющих из себя пример решения неточной задачи при ограничении времени, на принятие решения в значительной степени влияет интуитивная оценка позиции, основанная на прежнем специализированном опыте и включающая поэтому репродуктивный нетворческий момент. Специфической, как показал эксперимент, оказалась и роль рефлексии. Она подвергает сомнению интуицию шахматиста, представляющую один из важнейших компонентов его мастерства и является в этом смысле регулятором принятия решения, подключая к поиску ответа логический компонент мышления. Особенно интересен случай, когда не только интуитивная оценка, но и произведенный расчет вариантов подталкивают к принятию поверхностного решения, и тем не менее испытуемый сам подвергал сомнению свои соображения и продолжал поиск вплоть до нахождения верного решения. Этот особый случай в проведенном нами эксперименте встречался в протоколах лишь сильнейших шахматистов.

В целом результаты эксперимента показали зависимость уровня мастерства шахматиста от степени проявления рефлексии, что позволяет рассматривать ее как существенный компонент мастерства в игре и соответственно как объект тренировки.

VI. Рефлексия в коммуникации

Е.В.Семенов

Роль рефлексии в кооперационных системах

Как и большинство понятий, имеющих широкое распространение (от философии до обиходного языка), понятие рефлексии крайне многозначно и неопределенно. Если судить по энциклопедическим изданиям, то неопределенной оказывается даже этимология самого слова "рефлексия". Отмечается, что это слово образовалось от латинского *reflexio*, но вот его исходное значение определяется либо как "отклонение" и "размышление"¹, либо как "внутреннее отражение"², либо как "обращение назад, отражение"³ и т.д.

Из всех значений данного понятия для социальной науки интерес представляет лишь одно, не являющееся ни наиболее распространенным, ни наиболее оправданным этимологически. В принципе можно свести все значения понятия рефлексии к трем группам: 1) натуралистические определения (рефлекция – отражение света на поверхности предмета⁴; рефлексия – рефлекс, то есть изменение тона или увеличение силы окраски, возникающее при отражении света, падающего от соседних освещенных предметов⁵); 2) психологи-

¹ Толковый словарь русского языка (под ред. Б.М.Волина и Д.Н.Ушакова). Т.Ш; М., 1939, с.1349.

² ВЭ, т.48, М., 1941, с.677.

³ ВЭ. Изд.3, т.22. М., 1975, с.628.

⁴ Толковый словарь..., с.1349.

⁵ Словарь современного русского литературного языка. Т.12. М.-Л., 1961, с.1261.

ческие определения (рефлексия – размышление, полное противоречий, сомнений и колебаний; анализ своих мыслей и переживаний¹; размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания² и т.п.); 3) социологические (точнее: социально философские) определения.

Первые две группы определений для социальной науки бесполезны; третья же, хотя она является скорее редким исключением, чем правилом, и представляет интерес для исследования функционирования, воспроизводства и развития социальных систем разного типа и прежде всего так называемых конфликтующих структур и кооперационных систем.

В социально-философских исследованиях понятие рефлексии начинает использоваться со второй половины 60-х годов. Так, М.К. Мамардашвили пишет о социальных системах как системах с рефлексией, то есть таких системах, которые "содержат в себе свои же отображения в качестве необходимого элемента (или, иначе говоря, включают в себя сознание наблюдателя в качестве внутреннего элемента собственного действия)"³.

Данное представление о социальных системах нашло позитивное применение в науковедческих исследованиях. М.А. Розов рассматривает, например, науку как систему с рефлексией, поскольку наука "постоянно сама себя осознает и функционирует в соответствии с этим осознанием"⁴.

Модель системы с рефлексией плодотворна для исследования кооперации деятельности. Практически любая кооперационная система может быть рассмотрена как система с рефлексией. И такой подход позволяет увидеть существенный аспект функционирования, воспроизводства и развития кооперационных систем.

Дело в том, что исследование кооперации осуществляется в

¹ Словарь современного русского литературного языка, с.1261.

² Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1972, с.625; Словарь русского языка (сост. С.И.Ожегов). М., 1952, с.625.

³ Мамардашвили М.К. Анализ сознания в работах К.Маркса. – Вопросы философии, 1968, № 6, с.16.

⁴ Розов М.А. Об изучении познания как системы с рефлексией. – В кн.: Системный метод и современная наука. Вып.1. Новосибирск, 1971, с.214.

двух плоскостях. Условно их можно обозначить как исследование, с одной стороны, внешнего, объективного аспекта кооперационных систем, а с другой стороны – исследование аспекта внутреннего, субъективного.

Первый из них заключается в том, что кооперация деятельности исследуется не в плане того, как она возможна, а с точки зрения ее социальных функций, роли в развитии форм социального взаимодействия, значения для исторического развития общества. Второй же аспект – преимущественно социально-психологический. Здесь существенно как раз не то, почему возникает кооперация и какова ее роль в становлении, жизнедеятельности и развитии общества, а то, как возможно осуществление согласованной, координированной деятельности людей, как эта деятельность реализуется человеческим материалом, создается им и 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 любого исследования кооперации, то есть такой аспект, как "кооперация и общество", и такой аспект, как "кооперация и человек".

Исследование второго аспекта предполагает использование модели системы с рефлексией. В самом деле, социальные системы кооперационного типа – это, как правило, системы, существующие продолжительное время, нуждающиеся в замене человеческого материала, а следовательно, воспроизводство их осуществляется посредством обучения. Воспроизводство же кооперационных систем посредством обучения обычно осуществляется с помощью того элемента системы, который был обозначен как рефлексия системы. Кроме того, и развитие кооперационных систем, как правило, предполагает не чисто стихийное протекание процессов изменения, а большую активность фактора рефлексии. Но, пожалуй, наиболее фундаментальным по значению фактом является то, что даже само нормальное функционирование социальных систем кооперационного типа практически невозможно без рефлексии, так как подобные системы нуждаются в согласовании, координации функционирующих элементов. А поскольку речь идет о социальных системах, то координация, согласование осуществляются не стихийно или не вполне стихийно, то есть предполагают наличие в системе рефлексии как ее элемен-

та.

Таким образом, разработка проблематики рефлексии в социологическом аспекте оказывается конструктивной для исследования ряда социальных образований. По крайней мере это вполне относится к исследованию социальных систем кооперационного типа.

В.З.Коган

Динамика информационного поля и социальная деятельность

В настоящее время понятие информации прочно заняло свое место в ряду общенаучных категорий, а информационный подход оказался удобным и эффективным при исследовании самых разных объектов как живой природы, так и социальных. Ставится вопрос о выделении соответствующих сюжетов, которые претендуют на объединение их в рамках новой отрасли знания. Есть уже и название этой отрасли знания — информология. Под информологией предложено понимать науку, которая занимается исследованием закономерностей производства, переработки, распространения и потребления информации /1, 2/.

В структуре информационного потока, циркулирующего в человеческом обществе, важнейшим элементом является социальная информация. Социальная информация производится и потребляется в субъектно-объектной системе, элементами которой выступают как люди, так и социальные структуры, которые могут быть как формальными, так и неформальными. Информационные процессы в обществе осуществляются через специфические механизмы взаимодействия. Информационное взаимодействие есть важная специфическая форма социального взаимодействия.

Выявление участников инфовзаимодействия возможно в рамках подхода, связанного с обнаружением и исследованием субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений /3, 4, 5/. Независимо от занимаемого места в указанных системах, человек постоянно выступает одновременно и как производитель, и как потребитель информации. Будучи субъектом социальной деятельности, он исполь-

зует информацию как материал для корректировки этой деятельности. При этом из общего потока им извлекаются лишь те инфоблоки, которые необходимы для осуществления предстоящих актов деятельности.

Структура инфополя, в котором он вступает в инфовзаимодействие с другими людьми или социальными группами в процессе осуществления субъектно-объектных функций, чрезвычайно сложна и в зависимости от конкретных условий может быть установлена только операционально и чаще всего лишь условно. В этих случаях элементы данной структуры носят рядоположенный характер или иерархизируются в зависимости от системообразующего признака, выделяемого также ситуативно.

И в том, и в другом случае мы имеем дело с постоянно изменяющимися величинами: динамический потенциал инфополя чрезвычайно высок. Это объясняется непрерывностью протекания инфопроцессов в обществе, а также тем важным обстоятельством, что информация, наряду с товарными свойствами, отличается рядом нетоварных, в частности тем, что не уничтожается при потреблении и может быть использована сколь угодно большим числом людей как однократно, так и вне пространственно-временных ограничений /6/.

Динамика инфополя определяется тем важным общеметодологическим фактом, что, во-первых, общество выступает как постоянно усложняющийся объект, а во-вторых, протекающие в нем процессы имеют тенденцию к их ускорению и учащению социальных ритмов. Названное обстоятельство неизбежно влечет за собой ускорение темпов информационного взаимодействия и усложнение структуры как самого инфовзаимодействия, так и инфополя, в котором оно протекает. Качественно новый характер инфосвязей в конце XX века в немалой степени обусловлен еще и широким развитием технических средств производства, распространения и потребления информации. Средства эти носят как индивидуальный, так и индивидуальный характер.

До последнего времени динамика инфополя относилась к числу практически неисследуемых объектов. Несмотря на существование одиночных высказываний и робких попыток подойти к анализу таких параметров инфополя, как его плотность, насыщенность, приливно-отливные тенденции, старение конкретных элементов и т.д., ин-

формологи все еще находятся на подступах к актуальным сюжетам.

В то же время изучение динамики инфополя имеет как несомненное теоретическое, так и безусловное практическое значение, предопределяемое той ролью, которую играет инфовзаимодействие в жизни глобального человеческого сообщества и данной социальной системы. Ибо известно, что обеспеченность информационным "горючим" — залог успешности работы "мотора" любой социальной деятельности независимо от ее характера, способа осуществления и целей, преследуемых действующим субъектом или группой таковых.

Литература:

1. Сифоров В.И. Наука об информации. — Вестник Академии наук СССР, 1974, № 3.
2. Семенюк Э.П. К формированию науки об информации. — НТИ, серия I, 1971, № I.
3. Коган В.З. Информационное взаимодействие. Опыт анализа субъектно-объектных отношений. Томск, 1980.
4. Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск 1981.
5. Кочергин А.Н., Коган В.З. Проблемы информационного взаимодействия в обществе. Философско-социологический анализ. М., 1980.
6. Урсул А.Д. Проблема информации в современной науке. М., 1975.

А.Ф.Трудолюбов

Рефлективные процессы в принятии решений в организации

Подготовка решений в организациях обычно отличается повышенной трудоемкостью и значительными затратами времени. Решаемые при этом задачи управления характеризуются частичной неполнотой и неопределенностью условий и отсутствием строгих, формальных критериев для поиска решений. В процессы поиска и принятия реше-

ний вовлекаются десятки специалистов и руководителей. Условия их деятельности определенным образом взаимоупорядочены, а выполнение регламентировано. Так, работники расставлены по рабочим местам, между ними распределены права и обязанности, задания, средства и исходная информация. Кроме того, заданы связи и способы их сопряжения (внутриорганизационные отношения). Посредством отношений вводятся также различные зависимости и взаимозависимости результатов деятельности одних работников от других и нормированность их взаимодействий.

Зависимость одного работника от другого означает, что зависимый партнер должен считаться с обуславливающим, с кругом его обязанностей и вытекающих из них предписаний и требований. Для выполнения своего задания зависимый партнер вынужден пользоваться ими как ориентирами. В свою очередь обуславливающий партнер должен контролировать результаты деятельности зависимых и при необходимости диагностировать причины их несоответствия требованиям.

Полный перечень ориентиров-требований, предъявляемых к индивиду, зависит от места, которое он занимает в иерархии. Он складывается из общеорганизационных требований (директив и инструктивных материалов) и требований, содержащихся в нормативных базах неформальных и формальных отношений. Туда же входят нормы деятельности, знания об объекте управления, стихийно складывающиеся представления, установки и стандарты поведения. Все названное определяет статический план регламентации или тот социальный порядок, который для всякого члена организации выступает как своего рода организационная среда. Динамическую регламентацию образуют целенаправленные, устные или письменные, руководящие указания, другие действия, формируемые в рамках соответствующих отношений, а также требования, вырабатываемые в ходе процедур согласования и обсуждения проекта.

Регламентирующие требования являются важнейшей составляющей условий, которую организация навязывает индивидуам в дополнение к условиям, решаемых ими задач. В силу того, что в управленческой деятельности преобладают неформализуемые компоненты, такие требования не всегда можно задать конкретно, как очевидные ограничения. Кроме того, при решении нестандартных задач они вообще

отсутствуют, ибо не могут быть заданы априори. При таких обстоятельствах и зависимые и обуславливающие партнеры нередко вынуждены вступать во взаимодействия, чтобы, в-одном случае, совместно корректировать или формировать ориентиры, а в другом – уяснять особенности конкретной ситуации деятельности. При этом и условия зависимости, и предстоящие взаимодействия актуализируют рефлексивные процессы. В ситуациях, где неясно, например, как осуществлять координацию и как объяснить некоторые результаты деятельности (задачи координации и диагностики), рефлексивное осознание направлено на имитацию действий партнеров, которые предопределяют их разрешение. Решение таких задач, своего рода мысленное проигрывание предстоящих взаимодействий, способствует их сходимости в целом, ускоряет принятие проекта решения.

Важным фактором условий рассматриваемых задач являются сети зависимостей, определенным образом связывающие партнеров в ходе подготовки решений. Они позволяют определять направленность рефлексии, учитывать различия в ее актуализации, обусловленные различием типов зависимостей.

В исследовании рефлексивных процессов в задачах координации кроме сети зависимостей следует принимать во внимание и особенности продуктов рефлексии. Использование их в качестве ориентиров должно ограничиваться рамками конкретной ситуации, из осознания которой они выведены. При изменениях ситуаций, довольно частых в условиях управленческих задач, необходима коррекция ориентиров и, значит, повторное осознание. Чтобы устранить неустойчивость условий, работники предпринимают специальные усилия. Им приходится направлять часть активности на поддержание контактов с определенным кругом лиц.

Успешность решения задач диагностики, координации коррелирует с опытом и квалификацией работников. Накопление и коррекция опыта основываются на результатах рефлексивного осознания ситуаций различных взаимодействий. Такое осознание обычно проводится всеми их участниками. В результате имеет место взаимно корректируемое накопление опыта участников подготовки решений или их соорганизация, что внутренне присуще организации как форме долговременной кооперации.

Описанная схема анализа представляется полезной для разра-

ботки и отбора экспериментальных средств исследования рефлексии, постановки задач обследования деятельностей рассмотренного вида и обоснования принципов их совершенствования.

А.П.Зинченко

Организация рефлексии
в процессах коллективного решения проблем

I. В докладе представлен опыт организации рефлексии, полученный в организационно-деятельностных играх, проведенных по проектам и под руководством Г.П.Щедровицкого (Москва).

ОД – игра-особый тип деловых игр. Основные отличительные особенности ОД-игр состоят в том, что они: 1) дают возможность организовать эффективную коллективную работу ученых и специалистов разного профиля и предметной ориентации по решению сложных народнохозяйственных проблем; 2) являются практической реализацией основных принципов системомыследеятельностной методологии /Г/. Специальные рефлексивные занятия также отличительная особенность и неременная составляющая регламента ОД-игр.

2. Мы обсуждаем рефлексия с позиции организатора игры или игротехника, и поэтому сам феномен рефлексии выступает для нас не в его сущностных характеристиках, но прежде всего как сумма техник и приемов, позволяющих на определенных фазах и этапах, в соответствии с целями и задачами игры, заставить игроков "повернуть сознание на себя". С другой стороны, мы обсуждаем рефлексия в контексте коллективного мышледействия в игре, а поэтому основными и ведущими функциями рефлексивных занятий для нас оказываются: 1) распремечивание участников игры, т.е. демонстрация неадекватности предметно-профессиональных подходов к решению проблемы и переход к стратегии соорганизации совместных действий предметников; 2) закрепление новых средств мыслительной работы, которые позволяют реализовать подобную соорганизацию.

3. Основные технические принципы организации рефлексии по сути дела заложены в самой форме подготовки и проведения ОД-игр: 1) оргпроект игры, который задает деятельностные позиции игровых

групп, составляется таким образом, чтобы вызвать конфликт представлений участников независимо от их личностных позиций и профессиональной ориентации; 2) задачи, которые ставятся перед участниками, не имеют решений, т.е. фактически являются проблемами; 3) программа игры требует от участников перехода к решению следующих задач, независимо от того, решены или нет задачи предыдущие; 4) сценарные разработки для групповых и общих заседаний предусматривают специальные действия, провоцирующие внутригрупповые и межгрупповые содержательные конфликты.

Каждый по отдельности и вместе взятые эти документы и заготовки уже определяют необходимость, для активно включенного в игру участника, оценивать и анализировать свои действия и соотносить их с поставленной задачей, действиями других игроков, рабочих групп и т.п.

4. Однако все эти проектные разработки очень часто оказываются недостаточно мощным средством для преодоления инерции и догматизма нашего мышления. Поэтому для непосредственной реализации выхода участников в рефлексию в ОД-играх имеются специальные организационно-методологические группы (и соответствующие игровые позиции): проблематизации, организации содержательных конфликтов, организации рефлексии.

5. Организаторы рефлексии работают в каждой группе и на общих заседаниях. По сложности работа организатора рефлексии в ОД-игре намного превосходит работу консультантов в Тавистокских играх. Они должны не только помочь игрокам обратить внимание на свои действия, но обязаны сделать это в контексте рабочего процесса решения проблемы, на фоне сложнейшей ситуации межличностных отношений. Здесь все зависит от опыта и подготовки самого организатора рефлексии. К числу его способностей и приемов, которыми он должен владеть, нужно отнести следующие: 1) повышенная чувствительность к происходящему в игре и предельная напряженность внимания; 2) понимание смысла каждого действия организатора и игроков, удержание при этом целей и задач игры; 3) владение набором специальных вопросов, которые, будучи заданы ситуативно по месту, обеспечат межперсональное разворачивание рефлексии (например: Что мы сделали? Как мы это делали? Почему мы это делали? Как отнеслись к этому другие? Почему мы не можем сделать

это? Чего нам не хватает? и т.д.).

6. На основании нашего опыта участия в ОД-играх (конкретные примеры из игровой практики) мы можем утверждать, что уже накопленные техники и приемы организации рефлексии позволяют надлежит ее инициировать у участников процесса коллективной исследовательности по решению проблем.

Литература

1. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. — В кн.: Системные исследования. — М.: Наука, 1981, с.193-227.

И.С.Никифоров

Рефлексивные основы стимулирования кооперативных процессов в неформальных научных коллективах

1. Согласно /1/, в коммуникативных средствах ученых научная литература занимает 65%, в то время как личные связи, научные форумы и т.д. занимают около 25%. Недостаток личного общения и возможностей широко распространить результаты своей научной деятельности и то, что в формальном коллективе нередко нет понимания и должной оценки ученого как в отношении масштаба деятельности, так и ее конкретной направленности, порождает чувство неудовлетворенности. Дифференциация знаний и современные формы функционирования многоотраслевых учреждений еще больше сужают поле коммуникаций ученых с себе подобными по интересам и личному направлению научной деятельности, побуждая искать неформальные научные связи.

2. Возникновение неформальных научных групп является рефлексивным актом в связи с вышеизложенными обстоятельствами. Правоммерно появление и междисциплинарных образований. Вместе с тем, возникает необходимость введения элементов регулирования и управления в деятельность и такого рода формирования. К способам оп-

ределенного учета, некоторого контроля и управления можно отнести такие формы, как договора о сотрудничестве, о содружестве, научно-учебные, учебно-производственные и учебно-научно-производственные комплексы. Перечисленные формы сотрудничества дают действительный эффект, если они наполнены действительным реальным содержанием.

3. Неформальное объединение научных работников такого рода с позитивной направленностью нуждается в особо тонком стимулировании. Здесь объединяется на кооперативной основе группа ученых, проявляющая стремление к дополнительной (не входящей в круг основных обязанностей) деятельности. При этом, как правило, сформированные планы работ не ломаются, не уменьшаются. Напротив, нередко за счет договоров о сотрудничестве выполняются дополнительные объемы работ, достигаются новые результаты, - в большинстве случаев повышенного уровня.

4. В качестве конкретных стимулов для таких неформальных объединений можно порекомендовать (с учетом /2/ и опыта работы региональной сибирской секции Научного совета ГКНТ по проблеме "Виброзащита машин и вибрационная техника"):

- группировка вокруг выдающегося лидера с широким кругозором и научными связями, обеспечивающие ускорение роста научной квалификации, повышение эффективности функционирования членов кооперативной группировки;
- контролируемая деятельность в области организации совместных научных работ, включающая разработку координационных планов, планов внедрения производства совместных испытаний новой техники, представления совместных изобретений и т.д.;
- взаимное обсуждение полученных этапных результатов исследования, диссертационных работ, методик проведения испытаний;
- планов повышения статуса исследований, представленных для включения тех или иных разработок в государственные, отраслевые или региональные программы исследований.

5. Большую роль в поддержании высокого уровня функционирования неформального объединения научных работников играет, как показано в /3/, личность лидера. Помимо основательных деловых качеств, солидной квалификации, серьезного статуса в научных кругах, этот лидер должен постоянно проявлять глубокую заинтере-

сованность в результативности деятельности неформальной группы и обладать ярко выраженным свойством "надведомственности". Эта последняя дефиниция означает, что, принадлежа сам к формальной научной группе (например, заведующий лабораторией или кафедрой), лидер в неформальном коллективе должен встать над узкими интересами своего служебного коллектива, не стремясь подчинить ему деятельность неформальной группы ученых. Наилучшим курсом для лидера является поиск объединяющих моментов в деятельности формальных и неформальных коллективов. Следовательно, поступки лидера должны быть особенно тонкими и взвешенными, поскольку в неформальном коллективе отношения на уровне "приказываю - слушаюсь" не могут иметь места. Интерес лидера к личной научной судьбе члена неформальной группы (а не только к представленным материалам) усиливает нравственную основу деятельности коллектива в целом, одновременно направляя рефлексия каждого члена группы в более целенаправленное русло.

Литература

1. Иванова Т.П. Коммуникация как показатель связей в системе научной деятельности. - В кн.: Системные исследования. Ежегодник. М.: Наука, 1976, с.55-66.
2. Гвишиани Д.М. Организация и управление. М.: Наука, 1972. 432 с.
3. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. Системные исследования. Ежегодник. М.: Наука, 1981, с.193-228.

Н.С.Розов

Рефлексия в общении как средство достижения согласия между партнерами

Плодотворное сотрудничество возможно только при согласии участников относительно целей и методов совместной деятельности. Согласие достигается (или не достигается) в акте общения (АО), который можно рассматривать как последовательность коммуникатив-

ных действий участников. Успех АО имеет чрезвычайное значение для результатов их дальнейшей совместной деятельности. Когда же деловые вопросы обсуждают руководители, то от качества их общения может зависеть эффективность работы целых организаций.

В то же время известно, что многие распространенные способы общения не только не способствуют, но даже препятствуют достижению согласия. Сюда входят все разновидности принуждения, стремление доказать свою правоту, давление (часто под видом убеждения), манипулирование, разного рода дезориентация собеседника, в том числе "в благих целях", принижение личности и достоинства и т.д. Из-за того, что люди не желают и не умеют договариваться друг с другом, возникает множество деструктивных конфликтов буквально во всех сферах жизни: научной, культурной, управленческой, хозяйственной, семейной, бытовой. Пришло время начать научно обоснованную, систематическую и в перспективе крупномасштабную работу по воспитанию партнерства, которое включает прежде всего развитие доброжелательных и деловых отношений между людьми и умение общаться.

Партнеры целенаправленно организуют свое общение посредством рефлексивных коммуникативных действий (РКД), предметом которых являются характеристики самого акта общения. Партнер, совершающий РКД, тем самым встает в рефлексивную позицию. При обсуждении проблемы или трудности, возникшей в данном АО, в рефлексивную позицию встает уже все партнеры, что способствует росту взаимопонимания и скорейшему продвижению к согласию.

Все РКД можно разделить на организационные, контролирующие и специальные. В начале АО посредством организационных РКД партнеры устанавливают задачи и способ ведения общения. Сюда входит распределение функций и ролей (например, председатель, секретарь, докладчики, оппоненты, члены президиума и т.п.), регламент выступлений, порядок обсуждения вопросов и прочее. Затем партнеры ведут предметное общение, а при возникающих трудностях, обусловленных отступлением от принципов партнерства, предпринимают контролирующие РКД. Последние направлены на устранение отрицательного влияния рецидивов эгоцентрического поведения участников (невнимание к собеседнику, нарушение правил вежливости, нежелание признать свои ошибки, отказ идти на уступки и т.д.), их предубежде-

ний и ригидных установок, мешающих достижению согласия. Таким образом, партнеры решают предметную проблему и при любой трудности могут выйти на рефлексивный уровень с тем, чтобы эту трудность устранить и снова продолжить процесс решения.

Специальные РКД направлены на 1) построение общих целей партнеров; 2) выработку программы коммуникативных действий; 3) оптимизацию объективных и субъективных условий акта общения. Способность осуществлять специальные РКД предполагает наиболее высокий уровень партнерского общения.

Прежде всего партнеры рассматривают свои цели относительно предмета общения и свои цели в данном АО. Очень редко цели разных партнеров абсолютно несовместимы, но и в этих случаях нужно пытаться их корректировать. Главная задача состоит в построении общих целей (ОЦ), конструктивистски включающих цели всех участников деятельности, цели задействованных организаций при обязательном согласовании с высшими целями общественного развития и с общечеловеческими ценностями. Общая цель партнеров – это такое положение дел, стремясь к которому каждый партнер достигает своих главных жизненных и/или ситуационных целей.

Необходима ясная формулировка общей цели относительно преобразования предмета общения (ОЦ ПО). Затем строится общая цель данного акта общения (ОЦ АО), которая обычно заключается в совместном принятии решения по конкретному шагу или способу преобразования предмета общения. Например, ученые собираются, чтобы решить, как интерпретировать обнаруженное явление; конструкторы обсуждают вопрос, как удовлетворить то или иное техническое требование к проектируемому изделию; хозяйственники решают, какие мероприятия и организационные реформы провести для повышения эффективности труда и качества продукции в цехе, на предприятии, в отрасли, в министерстве; деятели культуры думают, как повысить художественный уровень кинокартин и театральных постановок, как организовать оптимальные условия для творчества художников, писателей и поэтов; супруги сообща размышляют, как они будут вести бюджет и домашнее хозяйство и т.д. и т.п.

Достаточно сложная ОЦ АО должна быть развернута в программу коммуникативных действий партнеров. Согласно Форвергу, такая программа включает следующие основные этапы:

1) установление контакта между партнерами и устранение всякого рода напряженности (недоверия, волнения, раздражения, боязни и проч.);

2) ориентировка партнеров относительно предмета общения и мнений друг друга о нем;

3) аргументация и достижение согласия – совместное принятие решения о предмете данного АО и о порядке дальнейших действий.

Наконец, специальные РКД направлены на совершенствование объективных условий общения, включающих временные, пространственные и организационные факторы, и субъективных условий, иначе говоря, состояний и свойств самих участников общения. Наиболее эффективна систематическая работа по сближению и развитию коммуникативных и интеллектуальных средств партнеров. Достижению согласия в большой мере способствует соответствие вербальных и невербальных средств выражения и восприятия, норм общения, состава знаний, способов и стилей мышления. Разумеется, что при этом нужно ориентироваться не на подлаживание партнера к более низкому уровню общения, а, напротив, стремиться к подтягиванию всех участников общения к более высоким уровням.

Уже достигнуты первые существенные успехи в разработке методов воспитания партнерства и обучения партнерскому общению. Лучшие результаты получены с помощью активных методов обучения (АМО), в частности деловых игр и социально-психологического тренинга.

Представляется перспективной разработка методологически и теоретически обоснованных принципов воспитания партнерских отношений и построение универсальных партнерских игр (УПИ), специально предназначенных для воспитания партнерства и для обучения умениям и навыкам партнерского общения и сотрудничества, которые необходимы во всех сферах общественной жизни.

Е.Н.Смирнов

"Начальник-подчиненный" и "заказчик-подрядчик":
два базовых отношения в организационных системах

В организационных системах преобладание отношения "начальник-подчиненный" является следствием ориентации на централизацию

по управлению и использования механизма обратной связи (традиционный контур управления). Наблюдающееся в настоящее время нарастание сложности управления народным хозяйством — в большой степени следствие неадекватности тотального приложения такого понятия управления к регулированию народнохозяйственных процессов. Система с централизованным управлением предполагает, что в идеале подчиненные подсистемы абсолютно соответствуют нормативным (непротиворечивым) спецификациям. Однако такое соответствие достижимо лишь в случае стабильности внешней, по отношению к рассматриваемой организационной системе, среды. Но даже и в этом случае оно не может быть постоянным вследствие стремления системы к минимизации затрат на управление.

В настоящий момент реальные тенденции таковы, что наблюдается отход от использования традиционного "контра управления". Появляются различные варианты механизмов управления. Наиболее значимым, на наш взгляд, становится механизм регулирования организационных процессов, основанный на отношении "заказчик-подрядчик". Оно, расширяя отношение "начальник-подчиненный", естественным образом отражает требование большей ответственности и самостоятельности, деловой активности и предприимчивости к руководителям всех рангов.

Если отношение "начальник-подчиненный" лежало в основе построения иерархического механизма относительно прямого проведения в жизнь решений вышестоящих лиц или органов, то отношение "заказчик-подрядчик" фактически является снятой формой механизма движения организационной системы в соотношении "образа желаемого будущего" со способами его достижения. При этом образ желаемого будущего ассоциируется с позицией заказчика, способы достижения (разворачивание деятельности на основе соотношения с проектом как нормой, определяющей предполагаемое изменение) — с позицией подрядчика.

Животные как будто лишены способности вступать в отношение "заказчик-подрядчик". У человека эта способность — его отличительная особенность, связанная с его способностью к проектированию (т.е. к осознанному закладыванию определенных изменений в себе и окружении), что предполагает формирование некоторого "образа будущего" (а точнее — образа "иного состояния") и рефлекс-

сивное разворачивание этого образа в систему действий по его достижению (план и программа). Именно здесь происходит выделение двух видов деятельности – проектирование (как закладывание изменений) и реализация проекта, что позволяет соотносить их с двумя позициями (заказчик, подрядчик), связанными отношением участия в реализации изменения.

В тех случаях, когда проект (и порожденные на его основе план и программа) не зависят от изменчивости среды, реализующая его организационная система может быть фактически представлена как завод автомат. Наличие в организационной системе человека – уже предпосылка ее зависимости от изменений среды. В этом случае организационная система может рассматриваться как "черный ящик" с не всегда детерминированной реакцией на внешние воздействия. Единственно возможным способом реализации проекта становится представление его в форме "заказа" – набора спецификаций–копиант желаемого изменения. Заказ должен быть понят и принят, система организационных отношений "внутри" "черного ящика" должна быть приведена в соответствие с заказом – т.е. должен сформироваться "подрядчик", адекватный заказу и "способный" адекватно реагировать на внешние воздействия изменяющейся среды. Предельным выражением опоры на отношение "заказчик–подрядчик" является программно–целевой подход, поскольку его генетической основой является управление через соотнесение с образом будущего как о нормой.

Настоящий момент можно рассматривать как переходный от преобладания организационных отношений типа "начальник–подчиненный" к преобладанию отношений типа "заказчик–подрядчик". Смена организационной парадигмы – процесс непростой, чреватый сложностями на всех уровнях (от личных проблем организационных функционеров до проблем государственного масштаба). Работа руководителей с опорой на уже отжившие организационные отношения с неизбежностью вызывает неадекватные управленческие решения со всеми вытекающими из этого последствиями. Не случайно поэтому одним из наиболее актуальных направлений в развитии методологии программно–целевого управления является исследование методов организации взаимодействий в разных контекстах – методов игровой имитации. Методологическое оснащение игровой имитации таково, что обеспечивает

внедрение новых форм организационных отношений в различные организационные системы на любых уровнях. А это в конечном итоге и должно приводить в соответствие реальное содержание организационных отношений с нормативно заданным.

Следует отметить, что в условиях стабильности внешней среды, видимо, правомерна опора на любое из рассмотренных отношений. Смещение же в ту или иную сторону определяется исключительно диалектикой противоречия между требованием максимальной производительности и тенденцией к минимизации затрат на управление.

Ю.Н. Теплер, М.Ю. Садовенко

Рефлексивные процессы
в организации и групповой работе
студенческого научного кружка

Одной из важнейших задач организации методологической работы в СНО является выработка у студентов способности к рефлексивному анализу деятельности. Опыт деятельности кружка СНО кафедры организации и управления физкультурного движения КГИФК позволил определить некоторые пути интенсификации этого процесса.

Начальное знакомство с принципами рефлексивного анализа студенты получали в процессе лекционного курса. Рефлексивный процесс – как поворачивающий сознание на собственную (в том числе профессиональную) деятельность и формирующий активное понимание ее условий, характера и возможности осуществления – изначально разворачивался как техника групповой работы, но позднее органически вошел в жизнь кружка и содействовал формированию активной позиции студента-выпускника.

Приятие рефлексии как критерия эффективности занятия произо-

шло на раннем этапе формирования кружка и постоянно определяло как процессы организации группы, так и очередную тему каждого занятия.

Наряду с процессами организации кружка, групповой работы по теме – и как отражение этих процессов – участники кружка захватывали рефлексивным отношением свою профессиональную и бытовую сферу.

В частности, период начала самоорганизации группы позволил рассматривать тему самоопределения в деятельности. В групповых процессах происходило формирование коллективного самоопределения.

Организационная невозможность проведения индивидуальных рефлексивных выходов возросшей численности участников кружка задала тему вычленения и формирования принципов и норм специфической групповой работы.

Группа рассматривала невозможность продуктивного рефлексивного анализа как критерий бессодержательной работы, обусловленной недостаточными представлениями о характере рассматриваемой деятельности. В частности, попытка глубоко проанализировать работу тренера и вычленить ее проблемы оказалась – на первых порах – малоуспешной. Поэтому далее как проблема был поставлен и рассмотрен вопрос о формировании в вузе реального и достаточно объемлющего представления о деятельности тренера (с учетом объективно заданных моментов ее индивидуальной реализации).

Рефлексивное отношение к собственной деятельности в вузе позволило членам группы – студентам старших курсов осуществить анализ типичной ситуации подготовки и сдачи экзамена как момента процесса обучения в вузе, применить его результаты в период сессии и в форме некоторого опыта передать студентам младших курсов для реализации этого опыта самоподготовки и групповой подготовки в условиях летней экзаменационной сессии. Программирование работы кружка, учитывающее ее предметную и профессиональную направленность, основывалось, во многом, на рефлексивном анализе организации и становления кружка, тематическом содержании занятий и последовательности тем и этапов групповой работы.

Изначальная ориентация на педагогическую деятельность далее предполагает воплощение в двух планах:

1. В работе по привлечению новых членов кружка из студентов

разных курсов. Здесь как пространство педагогической деятельности рассматривается сама работа по привлечению студентов, — общение, мотивация, передача опыта.

2. План воссоздания представления об этапах формирования деятельности тренера-педагога может осуществляться в пространстве групповой работы и основываться на различии опыта педагогической деятельности членов группы — первокурсников, старшекурсников, выпускников и преподавателей.

Рефлексивная проработка начальных попыток собственной педагогической деятельности, дальнейший анализ практических затруднений позволили членам кружка выявить две области знаний, обеспечивающих деятельность педагога и организатора, тренера и выступающих как взаимодополняющие:

- а) область педагогических знаний наукообразного характера;
- б) область знаний о реальной предметной деятельности педагога в современных условиях.

Как реальная для кружка на первом этапе его становления возникла проблема адекватного и своевременного переноса норм педагогической деятельности в живую практику работы.

Б.И.Хасан

Профессиональное общение при расследовании преступлений

Специфика общения при расследовании преступлений обусловлена прежде всего основаниями, целями и формальной стороной взаимодействия. Оно довольно жестко регламентировано законодательством, развивается, как правило, по инициативе следователя и им организуется. Многочисленные исследования показывают, что практически каждое конкретное расследование либо в той или иной его части, либо на всем протяжении протекает в условиях противодействия. И это можно считать атрибутивным признаком деятельности по расследованию.

В любом взаимодействии в рамках этой деятельности следователь всегда достаточно заинтересованная сторона, т.е. субъект

активный. В то же время другая сторона может демонстрировать весь спектр отношений к факту взаимодействия от индифферентности до положительной или отрицательной заинтересованности.

С точки зрения конкретных задач расследования взаимодействие следователя с прямым или косвенным участником процесса может быть эффективным и на уровне индифферентного взаимодействия, и при глубоко личностном общении.

Наибольший интерес для психолога представляет эффективное с точки зрения следователя взаимодействие в конфликтной ситуации.

Конфликтной можно считать всякую ситуацию общения, содержащую противоречия, могущие развиться в противоборство.

На следствии конфликтным фактором является противодействие, которое воспринимают субъекты коммуникации. Противодействие возникает всегда как помеха действию и может осуществляться как осознанно, так и неосознанно. Оно может носить атакующий или оборонительный характер. В первом случае оно направлено на "разрушение" деятельности противника. Во втором — на сохранение собственной деятельности.

Развитие конфликтной ситуации в нужном для следователя направлении, в том числе в направлении собственно конфликта, зависит от того, насколько точно удастся ему отразить позицию участника взаимодействия.

Противодействие всегда выражается во вне в каких-то действиях (бездействии). Именно эти действия и создают у следователя представление о противодействии. Однако одного факта установления или предположения противодействия недостаточно для выбора стратегии. Ведущая роль здесь принадлежит рефлексивному управлению, под которым понимается передача взаимодействующему лицу оснований для принятия решения, полезного для деятельности следователя. В рассматриваемых нами ситуациях профессионального общения рефлексивному управлению должно предшествовать обращение к основаниям действий, диагностируемых как противодействующие. Это означает определение их адресованности и осознанности при анализе реальных действий субъекта, сопоставлении их с ситуацией коммуникации и в контексте общей направленности деятельности.

Поскольку задачи построения взаимодействия в подобных усло-

виях, имея ограниченное число конечных решений, требуют всякий раз поиска и создания новых способов, их в полной мере можно отнести к творческим задачам.

Наиболее рациональным подходом при решении задач подобного рода представляется не столько создание методических рекомендаций, сколько обозначение ориентиров рефлексивного анализа и управления.

Необходимость выяснения в ходе общения факторов, обуславливающих интерактивную его сторону наряду с обстоятельствами, по поводу которых возникло взаимодействие, заставляет осуществлять одновременно два взаимосвязанных и взаимозависимых плана деятельности: рефлексивный по поводу организации взаимодействия и собственно целевой – процессуальный.

В.А.Буторин

Рефлексия как осознание воздействия социальной информации

Специфика социальной информации, ее принципиальное отличие от кибернетической в дообщественных системах заключается в первую очередь в феномене рефлексивности, т.е. осознанности информационных процессов на уровне социальной формы движения материи. В отличие от этого арефлексивность означает неосознанность воспринятого сообщения, несмотря на то, что последнее может выполнять информационно-ориентационную и ценностную функцию. В ходе своего развертывания "рефлексивность способна "производить" новые разновидности арефлексивного "содержания" (например, формируемые на бессознательном уровне новые идеи, ценностные установки до их осознания). В свою очередь наличная арефлексивность задает новые направления и формы развертывания рефлексивности"^I.

Рефлексивность как осознанное отображение, как понятое содержание воспринятых из сообщения сведений (информации) дву-

^I Дубровский Д.И. Проблема идеального. М.: Мысль, 1983, с.86.

слойна.

Во-первых, это пассивное восприятие информации, складирование ее в архив памяти "на всякий случай", удовлетворение любопытства, привычка и т.д.

Во-вторых, это собственно осознание, ядро сознания и восприятия информационного воздействия. Здесь осознание выступает не как осознаваемость вообще, а как самосознание, понимание объектом информационного взаимодействия факта воздействия социальной информации. В своем развитом виде рефлексия всегда выражает самоотражение, осмысление и систематизацию поступающей информации, направленную активность реципиента не только как объекта, но и как субъекта информационной деятельности, источника информации. В настоящее время доказано, что степень усвоения информации существенно зависит от причастности читателей, слушателей, зрителей к созданию и распространению информации.

Для исследования эффективности пропагандистской работы важна именно развитая форма осознания информации, существенно выяснение того, в какой мере участвуют в процессе пропаганды и самообразования сами люди. Рефлексия выступает здесь как своего рода критерий эффективности содержания воспринимающей деятельности в пропагандистском процессе.

Порой при организации идейно-воспитательной работы усилия сосредоточиваются на том, чтобы запланированные занятия, лекции, беседы и прочие мероприятия состоялись. А вот насколько необходимы они, достигают ли целей, не всегда ясно. В итоге получается, что в ином коллективе пропагандистских, массово-политических мероприятий внешне более чем достаточно, а результаты производственной деятельности, состояние трудовой дисциплины и общественного порядка, культура взаимоотношений между людьми оставляют желать лучшего.

Подлинная же эффективность воспитательной работы должна увенчиваться достойными делами человека, а не застывать на этапе накопления информации. Доведение идей до воспринимающей аудитории—это лишь первый этап, внешняя сторона пропагандистского процесса. Суть его заключается в том, чтобы идеи стали мировоззренческой составляющей сознания, убежденностью, руководством к действию. Формирование убеждений происходит не в ходе бесстраст-

ного сообщения и описания фактов, не передачей некоей информации об объекте, а, главным образом, передачей отношения к ней как общественно-значимой ценности.

Для того, чтобы влиять "на сознание индивида, необходимо располагать сведениями относительно того, как это сознание подготовлено к восприятию информации, как оно к нему относится и как индивид это отношение осознает"¹ Значит, исследовать процесс пропаганды в этом плане необходимо в трех измерениях: 1) степень подготовленности реципиента, его информационный тезаурус; 2) отношение реципиента к инфовзаимодействию, различным источникам информации, система их предпочтения; 3) осознание инфовзаимодействия, что в свою очередь означает изучение того: а) как информация влияет на точку зрения объекта инфовзаимодействия; б) как объект инфовзаимодействия фиксирует это влияние; в) как реципиент способен это влияние оценить; г) как получатель информации предполагает ее использовать, стала ли она его внутренней убежденностью, идейным стимулом. С учетом, естественно, социально-демографических факторов: пола, возраста, образования, места жительства и т.д. Важную роль при этом играет изучение потребностей и интересов, мотивов поступков различных категорий трудящихся, выявление границ их информированности о насущных проблемах своего коллектива, предприятия в целом, событиях внутриполитических и международных. Достаточно полная, репрезентативная информация о мнениях и настроениях людей дает возможность максимально конкретно и дифференцированно, в зависимости от особенностей и интересов различных индивидов формировать культуру их политического мышления.

Н.В.Венков

Информационные системы как средство самоорганизации общественного производства

Обычно под информационной системой понимают совокупность технических и программных средств, обеспечивающих сбор, хранение-

¹ Коган В.З. Информационное взаимодействие (Опыт анализа субъектно-объектных отношений). - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1980, с. 57.

ние и поиск данных. Более концептуальным, на взгляд автора, является представление об информационной системе как о человеко-машинном комплексе, обслуживающем определенные информационные потребности общества. При таком подходе феномен ИС можно рассматривать на трех уровнях:

- уровень социального заказа,
- уровень организации движения информации,
- уровень организации вычислений программными средствами.

Главным заказчиком ИС является производство. Общественное производство как любая система стремится к устойчивому, самоопределенному состоянию, суть которого заключается в адекватной реакции на внешние раздражители при сохранении своей внутренней организации. Система самоорганизуется путем соотнесения с собой в разные моменты времени. Основным исполнителем этого соотнесения был и остается человек. Но сложность общественного производства, его рациональность настойчиво требуют новых, более мощных и точных средств соотнесения. Одним из таких средств являются информационные системы.

Практический вывод из этого тезиса таков: при разработке ИС нельзя ориентироваться только на пользователя, но нужно учитывать эволюцию самого производства.

ИС — это организационное взаимодействие объектов разной природы: техника, люди, программные средства. Каждая компонента системы является единством реального и идеального. Идеальность компоненты проявляется в том, что для функционирования системы достаточно выполнения компонентой своей функции и правил информационного взаимодействия с другими компонентами ИС, а природа компоненты не существенна. Реальность компоненты проявляется в том, что она может обладать более широкими возможностями, чем нужно для конкретной схемы взаимодействия.

Совокупность этих двух моментов является основой устойчивого функционирования системы и адаптации системы к новым требованиям.

Задача учета эволюции производства на уровне организации движения информации конкретизируется как задача создания целостной картины взаимодействия компонент ИС.

Труднее всего задача адаптации ИС решается на уровне прог-

рамного обеспечения. Для организации достаточно гибкого программного обеспечения представляется необходимым:

1. Создать средства ввода-вывода, не привязанные к структуре данных, т.е. описывать стратегии ввода-вывода и наложением конкретной структуры данных автоматически получать готовую систему.

2. Создать средства отражения всей человеко-машинной системы в целом, которые будут учитывать не только требования взаимодействия, но и реальные возможности компонент ИС.

3. Создать аппарат адаптации к внешним требованиям, который будет фиксировать и анализировать пользовательские запросы и выдавать рекомендации по изменению схемы взаимодействия компонент ИС.

Е.В.Левченко, Л.Е.Пакин

Некоторые принципы управления и связи в биологических системах

Теория функциональных систем П.К.Анохина дает превосходную понятийную базу для описания процессов, лежащих в основе целесообразного поведения человека и животных. Однако развитие этой теории, а следовательно, и ее применение в исследовательской и конструкторской практике, тормозится отсутствием эксплицитного описания иерархических взаимоотношений между различными функциональными системами и их компонентами. Ранее одним из авторов данного сообщения была предложена классификация функциональных систем, которая дает возможность с новых позиций подходить к изучению и конструированию систем любой степени сложности (Панин, 1979, 1981), причем не только биологических. В соответствии с этой классификацией функциональные системы подразделяются на психофизиологические, нейродинамические, гомеостатические и морфофункциональные.

В организме человека психофизиологические функциональные системы стали венцом управления вегетативных функций. Важнейшим структурным элементом их является кора головного мозга, те ее от-

дела, которые связаны с формированием второй сигнальной системы. Здесь формируются целевые установки о сложных поведенческих актах. Однако последние невозможны без участия более древних – нейродинамических функциональных систем. Их важнейшим структурным элементом являются подкорковые центры и кора головного мозга на том этапе эволюционного развития, который привел к формированию первой сигнальной системы и эмоциональной сферы – аппарата оптимизации функций организма, его поведения.

Гомеостатические функциональные системы имеют целью поддержание постоянства внутренней среды организма (рН, концентрации электролитов, белка, сахара и т.д.), без которого невозможна оптимальная работа нейродинамических и психофизиологических систем. Через гомеостатические системы осуществляется управление обменом веществ в организме.

Морфофункциональные системы наиболее простые. Они связаны с работой определенных морфоструктур организма: опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы и т.д. Они работают как элементы структурно-функциональной архитектоники более сложных функциональных систем.

Если рассматривать гомеостаз в широком смысле этого слова – как результат целостной приспособительной деятельности организма, – то можно утверждать, что все его изменения компенсируются работой функциональных систем. Роль системообразующих факторов в них играют некоторые инварианты, допускающие в ряде случаев – но далеко не всегда – непосредственное измерение, а как правило, представляющие довольно сложные функции множества переменных. Можно сказать, что функциональные системы призваны отвечать за автономность, целостность и устойчивость организма в изменяющихся условиях существования. Это достигается благодаря наличию следующих свойств. Во-первых, отвечая на изменения внешней среды, функциональные системы вычлениют из нее вполне определенную информацию и преобразуют ее в такую форму, которая может быть воспринята другими системами на стадии афферентного синтеза, т.е. выполняют функцию кодировщика. Во-вторых, в неадекватных условиях среды, испытывая состояние напряженности, функциональные системы выполняют побудительную, мотивирующую функцию. Она реализуется через обстановочную афферентацию. В-третьих, измене-

ние обстановочной афферентации на стадии афферентного синтеза оказывает влияние на принятие решения; таким образом, реализуется конституцирующая функция.

При таком подходе становится ясно, что эффективное (прежде всего в смысле "естественности", экологической безопасности) взаимодействие функциональных систем между собой и наиболее адекватное управление ими и поведением системы (организма) в целом должно осуществляться не через входы-выходы, как это принято в кибернетической (да и общенаучной) парадигме, а через определенные функциональные структуры. В психической сфере человека — это социальные и личностные установки, прочно усвоенный опыт, Я субъекта. В вегетативной сфере — это изменение гормонального фона, действие биологически активных веществ, нутриентов и т.д.

После того как в коре головного мозга сформируется доминанта, направленная на достижение определенной цели, в сфере ее влияния оказывается работа функциональных систем на всех уровнях организации биологического объекта. Это соподчинение оказывается возможным благодаря действию факторов не только пусковой, но и обстановочной афферентации, которые в результате афферентного синтеза определяют общую диспозицию принятия решения, наиболее приемлемую для данной ситуации.

Вероятно, с этим принципом управления связано противопоставление методов современной научной и народной эмпирической медицины. Первая основывается на поэлементном вмешательстве в работу функциональных систем организма и не всегда приводит к стойкому результату. Вторая при всей ее несомненной синкретичности стремится оказать комплексное влияние на организм человека с пролонгированным эффектом и без побочных явлений.

УІІ. Рефлексія в обученіи

А.А.Акципетров, В.В.Соловьев

Методологическая рефлексія науки и дидактика

I. В собственном, узком значении слова "методологическая деятельность" осуществляется ученым в случае постановки или появления в науке новой нестандартной задачи... Суть методологической деятельности заключается в адаптации... предшествующего опыта с целью выработки на его базе плана и проекта пробной деятельности по решению новой задачи... Сфера используемого опыта может... представлять собой всю человеческую культуру... если разработка новых методов является целью и задачей особой методической научной дисциплины, она... не может рассматриваться как методологическая деятельность, ибо осуществляется не путем философских раздумий и отдаленных сопоставлений, а некоторым стандартным... канонизированным образом" [1, 9-10].

Термин "методология науки" понимается более широко: "Он используется для обозначения области самосознания науки, формируемой с помощью ее собственных средств... следует отличать внутринаучную рефлексию... от той позиции, которая... возводит ее в абсолют и пытается с ее помощью решать философские вопросы относительно науки... Такого рода философской рефлексией был, например, логический позитивизм" [2, 150-151]. Будем понимать под "методологической рефлексией науки" широкую сферу, включающую в себя методические науки, общую и частную методологию, философию вообще и философию науки в частности, гносеологию, историю науки, науковедение, математическую логику, семиотику и др. Очевидно, что все эти области являются методологической рефлексией

постольку, поскольку питаются сюжетами, возникающими в методологической деятельности ученого.

2. В современной школьной дидактике широко используются те представления, которые вырабатываются в ходе методологической рефлексии науки. Например, считается, что при обучении физике главное — формирование физической картины мира, которая, очевидно, является результатом и средством внутринаучной (парадигмальной) рефлексии. "Цель преподавания будет достигнута, если в памяти учащегося сохранится "понимание основных фактов, понятий, законов, принципов и теорий физики, в результате усвоения которых складывается обобщенное научное представление о природе... физическая картина мира" [3, 8]. Ряд рассуждений, которые формируются в дидактике, относятся не только к области внутренней рефлексии изучаемой науки, но представляют оценку самой дидактики как науки, ее места в культуре, принципов отношения учителя и учеников в процессе обучения: "Мы должны думать не только о том, что можно изучить и что стоит изучить, но и о том, каким приемам обучения научится на этом материале учитель или лучше, чему мы сможем научить учителя при обучении школьников" [4, 7]. При этом могут широко обсуждаться и оцениваться различные, в том числе конкурирующие, типы обучения, теории обучения и философские предпосылки, образующие их теоретический базис [4; 5; 6; 7].

3. Одной из наиболее широко обсуждаемых в дидактике является проблема историзма. Вопросы использования исторического материала в учебных курсах ставятся в связи с задачей усиления воспитательного воздействия на учащихся. В истории науки видят также "источник педагогических идей, дающих возможность совершенствовать методы преподавания и обогащать методику новыми подходами и решениями" [8, II].

Принципу историзма дается философское обоснование. Его видят в аналогии между учебным и научным познанием, в том, что "усвоение знаний подрастающими поколениями есть процесс их активной познавательной деятельности, имеющей черты сходства и различия с процессом познания в общественно-историческом смысле; в усвоении научных знаний учащимися отражаются основные законы познания" [9, II].

Вместе с тем, мы имеем дело с широко представленным в ди-

дактике стремлением строить курсы на базе аксиоматического метода или, во всяком случае, дедуктивно. Это стремление Г.Фройденталь образно характеризовал как "дидактическую инверсию". Она предполагает, что "следует излагать другому математические результаты не так, как они были придуманы, а так, как их мог бы придумать тот, кто знал бы известное теперь" [4, 5]. По-видимому, большая часть материала при преподавании дисциплины физико-математического цикла излагается именно таким неисторическим способом. Налицо два различных решения проблемы историзма в дидактике.

Проблема историзма в дидактике не нова. Еще А.Г.Столетов в рецензии на учебник проф. Любимова по физике остро поставил вопрос об историческом подходе к изучению наук (или основ наук). Его замечание о том, что через какое-то время после открытия нового факта и его интерпретации после построения теории, включающей в себя этот факт и объясняющий его с новых позиций, делается необязательным включение в учебные пособия исторического материала по обнаружению этого факта и тем более в том виде, как это было в истории открытия.

Этот тезис А.Г.Столетов обосновывает еще и тем, что с течением времени меняется и язык. В той же рецензии А.Г.Столетов утверждает, что после построения теории к тем самым выводам можно придти и совсем иного рода рассуждениями.

4. Думается, что противопоставление этих двух точек зрения можно снять, если ввести представление о разных типах историзма в зависимости от тех моделей исторического развития науки, которые явно или имплицитно определяют взгляд на историю науки и влияют на выбор типа методики преподавания.

Наиболее широко распространена традиционная кумулятивистская трактовка развития знания. С ней коррелируются многообразные методики, которые направлены на всемерную активизацию репродуктивной деятельности в учебном процессе. Выразительные примеры этого типа дают многие методические приемы В.Ф.Шаталова.

Второй тип рассмотрения истории научного познания условно можно назвать деятельностным. В русле этого подхода история науки предстает как последовательность сложных образований, в рамках которых знания представляют собой лишь один из элементов или

продуктов деятельности. Научно-исследовательские программы, парадигмы, научные формации могут характеризоваться как системы, в которых знания – лишь один из элементов.

Развитие таких систем представляет собой противоречивый процесс, предполагающий антагонизмы как между элементами внутри системы, так и между системами. Реализацией данного рода историзма в дидактике являются различные варианты проблемного обучения, в частности, метод теоретической учебной дискуссии. Наиболее яркий пример такой методики мы находим в книге И.Лакатоса "Доказательства и опровержения".

Третий, зарождающийся в настоящее время, способ реконструкции истории науки – рассмотрение ее как эволюции нормативных систем. Ему, видимо, наиболее соответствует методика учебной теоретической игры.

Все три типа репрезентации истории познания представляют собой различные модели исторического процесса, каждая из которых имеет свое логическое обоснование, доказывающее ее правомерность. Детальный анализ теоретических предпосылок этих моделей, их когнитивного статуса и прагматической значимости в дидактике является актуальной задачей гносеологических и методологических исследований.

Литература

1. Розова С.С. Методологическая деятельность ученого. – В кн.: Методологические проблемы науки. Новосибирск: НГУ, 1981
2. Пружинин Б.И. Историзация методологической рефлексии науки и гносеология. – В кн.: Гносеология в системе философского мировоззрения. М.: Наука, 1983.
3. Мочанский В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики. – М.: Просвещение, 1976.
4. Фройденталь Г. Математика как педагогическая задача. – М.: Просвещение, 1982.
5. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. – М.: Наука, 1977.
6. Тесленко И.Ф. Формирование диалектико-материалистического мировоззрения учащихся при изучении математики. – М.: Просвещение, 1979.

7. Бугаев А.И. Методика преподавания физики в средней школе. М.: Просвещение, 1981.
8. Мочанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. М.: Просвещение, 1981.
9. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

В.В.Рубцов

Организация совместного учебного действия
как рефлексивный процесс
(анализ типов рефлексивной регуляции действия)

Важным направлением исследования рефлексивных процессов является анализ условий возникновения новых видов действия. Возникновение нового действия требует преобразования заданных способов его выполнения. Такое преобразование включает обращение к основаниям выполненного действия и трансформацию обеспечивающих действие оперативных систем. Момент анализа способов построения действия характеризует специфически рефлексивный момент, присущий наиболее развитым формам деятельности человека.

В теории учебной деятельности особенности рефлексивных процессов рассматриваются на основе изучения условий происхождения особых учебных действий ребенка. Эти условия рассматриваются в связи с организацией совместных действий взрослого и детей, самих детей, определяющих своеобразие исходных, коллективных форм учебной деятельности (В.В.Давыдов, 1977).

Проводимый нами анализ способов построения детьми совместных действий позволил выделить ряд условий, характеризующих ситуацию, специфическую для возникновения учебно-познавательного действия. К этим условиям относятся:

- преобразование, на основе которого способ построения некоторого объекта воспроизводится как способ совместного действия;
- организация совместных действий, основанная на взаимной координации индивидуальных действий;
- ограничение возможностей совместного действия, возникаю-

щее при совместном построении исследуемого объекта и создающее необходимость построения новых способов преобразования объекта;

- фиксация возникающего ограничения и поиск адекватных содержанию объекта способов координации индивидуальных действий в строящемся совместном.

Выделенные нами условия включают выполнение особого действия, направленного на анализ самих способов построения совместных преобразований и обеспечивающего регуляцию индивидуальных действий в строящемся совместном. Это действие мы рассматриваем как рефлексивное действие, а процесс его выполнения, обеспечивающий необходимую регуляцию, рассматриваем как рефлексивный процесс.

При изучении способов организации совместного действия группой детей нами выделено три основных способа. Каждый из этих способов правомерно рассматривать как тип рефлексивной регуляции процесса построения совместного действия.

Для I типа регуляции характерным является объединение индивидуальных действий участников без их обмена и перераспределения. Выделяя собственное действие в общей работе и объединяя его с действиями других, участники, тем не менее, не выделяют взаимосвязей между этими действиями. Отсутствует взаимная координация индивидуальных действий. Возникающее при таком типе регуляции действия ограничение приводит к конфликтам между участниками, а в итоге к разрушению совместно выполняемой деятельности.

Для II типа регуляции характерным является объединение участниками индивидуальных действий с последовательным замещением их в рамках общей деятельности. От бессвязного объединения действий участники переходят к взаимному замещению этих действий и их координации. На основе такого "замещения" складывается ряд противоположных позиций и точек зрения, определяющий как порядок организации самого совместного действия, так и тип взаимных отношений его участников. При этом, как показал анализ, участники руководствуются целями, связанными с требованиями, предъявляемыми к выполнению индивидуальных действий. При такой ориентации в совместной деятельности участники не могут обеспечить необходимых трансформаций.

III тип регуляции основан на взаимном обмене индивидуальными

действиями. Предметом регуляции становится в данном случае не результат, а сам способ совместно выполняемого действия. Этому предмету соответствует формирование общих целей по отношению к организации деятельности. Участники вскрывают связи индивидуальных действий, которые могут обеспечить преодоление возникающих в деятельности ограничений.

Координация индивидуальных действий, строящихся при соответствующем типе регуляции, носит процессуальный, динамический характер. Динамическая регуляция процесса построения нового действия приводит к развитию общности участников, к развитию их коммуникации. Важным этапом этого процесса становится фиксация общих схем организации действия и дальнейшее применение этих схем в качестве средства решения стоящих перед участниками проблем и задач. Фиксация включает при этом следующие основные этапы: а) выделение и схематизацию сложившихся образцов действия; б) анализ способов координации индивидуальных действий; в) понимание возникающих ограничений как ограниченности самого способа организации совместного действия; г) применение схемы в качестве средства организации новых форм деятельности. Поиск нового действия при опоре на указанные этапы построения схемы деятельности приводит к изменению организационной структуры деятельности и формированию новой структуры, соответствующей общим для участников целям.

Дальнейший анализ психологических механизмов типов рефлексивной регуляции должен идти по пути изучения способов построения совместных действий и в направлении исследования коммуникации участников, характеризующей поиск адекватных форм организации деятельности.

В.В.Агеев

К проблеме исследования типов рефлексивной регуляции
совместных учебных действий

Как известно, генетически исходной формой возникновения учебного действия является совместная форма организации деятельности. Это положение позволяет ставить вопрос о роли рефлексии

в процессе выполнения совместного действия.

Экспериментально установлено, что совместное действие может быть организовано двумя путями. В одном случае участники строят свои взаимоотношения в совместном действии на основе координации результатов индивидуальных действий по отношению к заданной форме совместного действия.

В другом случае заданный образец совместного действия становится для участников основанием для освоения общего способа построения соответствующих образцов (В.В. Рубцов, 1976). Мы полагаем, что в обоих случаях организация совместного действия требует рефлексии как особой регуляции действия. Однако, в обоих случаях эта регуляция протекает по-разному.

Исходя из качественного различия двух типов организации совместного действия, правомерно говорить о двух типах его рефлексивной регуляции.

В первом случае имеет место формальная регуляция действия, относящаяся к внешней, результативной стороне действия. Во втором случае возникает содержательная регуляция действия, направленная на поиск способа его организации, который выражается в координации индивидуальных действий участников.

При ориентации на результат индивидуального действия построение совместного действия основано на комбинации этих индивидуальных результатов.

При ориентации на общий способ построения некоторого класса образцов участники совместного действия осваивают сам способ координации индивидуальных действий. Такое освоение предполагает постоянное связывание и взаимоизменение индивидуальных действий.

Иначе говоря, в первом случае индивид, имея дело с определенным образцом действия и фиксируя его результативные характеристики, имеет в качестве цели получение требуемого результата действия. В этой ситуации у участников не возникает необходимости изменения самого действия и организации новых его форм.

Во втором случае целью каждого участника становится способ организации индивидуальных действий. Предметом регуляции в данном случае становится соотношение собственного индивидуального действия и совместного действия.

Следовательно, специфическая ситуация совместного учебного

действия, предметом которого становится сам способ реализации действия, может быть организована только при наличии определенного типа рефлексии – содержательной рефлексии.

Возможность организации ее в полной мере определяет возможность организации совместного учебного действия. Основой возникновения содержательной рефлексии и, тем самым, совместного учебного действия является необходимость фиксации соотношения индивидуального и совместного действия при решении учебной задачи.

Закономерности организации таких ситуаций и возможности организации их в коллективных формах требуют специальных исследований.

О.Е.Мальская, А.А.Сидельникова

Особенности осознания студентами учебной деятельности

Одним из основных нормативных требований к учебной деятельности студентов является требование к уровню ее саморегуляции, определяемое спецификой обучения в вузе и задачей подготовки будущих специалистов к постоянному пополнению своих знаний вне системы организованного обучения непосредственно в ходе осуществления профессиональной деятельности. Соответственно этому для эффективного учения в вузе и последующего профессионального развития студент должен уметь в значительной степени самостоятельно организовывать и контролировать свою деятельность и, следовательно, не просто практически владеть основными способами осуществления учения, но владеть этими способами рефлексивно, осознавая основания выполняемых учебных действий, оценивая их соответствие целям и условиям деятельности и определяя на этой основе наиболее оптимальные способы усвоения.

Как свидетельствуют результаты проведенного нами эмпирического исследования, уже студенты-первокурсники имеют сравнительно полные представления о составе основных учебных действий, в целом соответствующие нормативному описанию макроструктуры учебной деятельности. Однако особенность этих представлений состоит в их

слитности с содержанием конкретного учебного материала и ситуацией его усвоения, так что сама задача описания основных способов учения вне зависимости от предметной области освоения знаний вызывает у многих студентов существенные затруднения. При этом, если осознание наличия некоторой универсальной структуры учебной деятельности и основных ее составляющих находится в "зоне ближайшего развития" большинства студентов-первокурсников, то лежащие в основе выполнения соответствующих учебных действий содержательные основания фактически ими не рефлексированы. В частности, указывая, например, на необходимость при усвоении любого учебного материала различать его отдельные смысловые элементы, устанавливать связи между ними, дифференцировать главное и второстепенное и т.д., студенты, как правило, не могут пояснить, на какие признаки содержания учебного материала они ориентируются, осуществляя такой его анализ. Если же какие-либо основания указываются, то это обычно внешне заданные в самом тексте или преподавателем ориентиры: система расчленений текста, наличие курсива и петита, поставленные вопросы и т.п.

Основным источником осознаваемых представлений учащихся об учебной деятельности, которые складываются у них к началу обучения в вузе, является, по-видимому, не столько рефлексия собственного опыта учения, сколько те требования к организации учебной деятельности, которые прямо или косвенно задаются учащимся в типичной ситуации обучения в средней школе. Поскольку содержательные основания данных требований обычно специально учащимся не раскрываются, а стихийно они осознаются только немногими из них, постольку формируемые на этой основе осознаваемые представления об учебной деятельности не только объективно не могут обеспечить действительно осознанного выполнения соответствующих действий учащимся, но и для него самого часто выступают как формальные знания, как бы навязанные ему извне и не имеющие прямого отношения к его собственной активности, направленной на усвоение учебного материала. При этом какие-либо дифференцированные представления о своей собственной активности как отличной по своему содержанию от задаваемых внешними требованиями способов учебной работы у большинства учащихся отсутствуют.

Важнейшую линию развития учебной деятельности в студенчес-

ком возрасте должна составить рефлексия содержательных оснований выполнения учебных действий, призванная "наполнить" те осознаваемые представления о составе действий, направленных на усвоение учебного материала, которые складываются у учащихся к концу обучения в средней школе. Рефлексия указанных оснований с необходимостью включает в себя в качестве ведущего компонента осознание обобщенных характеристик содержания любого усваиваемого в учении материала, задаваемых объективной структурой и свойствами тех элементов культуры, превращение которых в достояние индивида должно быть обеспечено посредством учения.

В.М.Цеханский

Модельное изучение рефлексии как проблема музыкальной педагогики

Исследование рефлексии является одной из актуальных задач музыкальной педагогики и психологии. Оно позволяет конкретизировать на музыкальном материале общепсихологические представления о природе психических процессов, служащие необходимой предпосылкой формирования профессиональных навыков музыканта.

Изучение рефлексии у музыкантов может проводиться с помощью формальных моделей. Такой подход представляется перспективным для решения ряда педагогических задач, поскольку обеспечивает обучаемым возможность рефлексивного восприятия модельного отражения их собственных действий. Важность этого момента постоянно отмечается в работах по возрастной и педагогической психологии, в которых умение школьниками рассматривать собственные способы действия оценивается в качестве необходимого условия обучения.

Проведенное нами экспериментальное исследование посвящено изучению возможностей использования модели в качестве средства формирования рефлексивных действий. В структуру модели были заложены данные, показывающие, что в основе отбора метрических вариантов лежит психологический механизм, формируемый в ходе музыкального перцептогенеза. Он позволяет находить и оценивать в

воспринимаемой ритмической композиции основные метрообразующие факторы.

Каждый из факторов, выделенных в результате анализа действий экспертов, представляет собой интегральную характеристику множества признаков. Они служат исходным материалом для построения формальной модели. Суть ее заключается в том, что в результате ряда формальных операций строится ранжирующая функция, количественные характеристики которой соответствуют правильно сформированному метрическому варианту, т.е. варианту, адекватному указанному композитором /1/.

На основании факторов были построены три группы параметров: А, В, С. К группе А относятся параметры, учитывающие количество длительностей, на которые попадает и которые разрезает тактовая черта. К группе В относятся параметры, учитывающие соотношение длительностей, попадающих на сильные и слабые доли тактов. К группе С относятся параметры, учитывающие повторяющиеся ритмические группировки.

В экспериментах с моделью был установлен вклад каждого параметра в опознание метра. Это позволило создать специальную методику ускоренного обучения школьников распознаванию метрической организации музыки путем развития у них умений выявлять и оперировать факторами, влияющими на процесс метрообразования.

Психологическое обоснование методики заключается в следующем. Перцептивный образ метрической организации формируется двумя путями: а) без специальной организации действий, направленных на его формирование; б) путем упорядоченных действий, связанных с анализом признаков объекта и последовательно проводимых человеком. Это значит, что развернутое действие, направленное на распознавание объекта, составляет психологический механизм формирования образа, а идеальное, сокращенное и автоматизированное действие — механизм его существования. Тем самым связь внешних действий и психологических планов выражается соотношением ориентировочной и исполнительных программ, включенных в структуру каждого действия /2/.

В любом успешном действии ориентировочная основа может быть частной либо обобщенной. В первом случае обеспечивается выполнение действий только в заданных специфических условиях. Во вто-

ром — построение обобщенных ориентиров обеспечивает успешное выполнение действий в различных условиях /3/.

В задаче ускоренного обучения распознаванию метра обобщающими ориентирами служат факторы, отношения которых изучались на модели. Это позволило создать оптимальные условия для формирования действий с заданными свойствами, помогающими выработать у обучаемых умения быстро находить способы определения метра, опираясь на обобщенные схемы метрообразования.

Обучение проводилось на двух группах школьников подготовительного класса Средней специальной музыкальной школы при Уральской консерватории, начинающими осваивать закономерности метроритмической организации музыки. Одна группа обучалась навыкам опознания метра традиционными методами, опирающимися, в основном, на формирование слухового опыта. Вторая группа обучалась как визуальным, так и слуховым навыкам работы на основе специальных, данных в определенной последовательности, способов опознания метра. Это позволяло обучаемым успешно решать широкий класс задач, опираясь на понимание существенных для их решения отношений, что является прямым результатом рефлексивных действий.

Литература

1. Цеханский В.М., Гейн А.Г. Восприятие гармонии и музыкального метра. — Вопросы психологии, 1976, № 6.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн.: Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
3. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников. — Вопросы психологии, 1978, № 2.

В.С.Собкин

Рефлексивные механизмы в художественной культуре и вопросы художественного воспитания

Фиксация и обсуждение механизмов рефлексии в художественной культуре связаны по меньшей мере с двумя обстоятельствами. Первое касается попыток описания художественной культуры как систем-

ного объекта; второе связано с поиском имманентных механизмов, обеспечивающих ее развитие. При этом показательно, что феномены рефлексивного отображения фиксируются как на макроуровне, описывающем художественную культуру в целом, так и на микроуровне, системно анализирующем строение отдельного художественного произведения. Данные феномены ухватываются как при диахроническом, так и при синхроническом ракурсе описания художественной культуры и в разных предметных языках – семиотическом, психологическом, социологическом, искусствоведческом. Существенно, что достаточно разные принципы, лежащие в основе моделирования художественной культуры, требуют включения в модель описания феноменов и механизмов рефлексивного отображения.

Наряду с институционально выделенными подсистемами, обеспечивающими рефлексивное отображение художественной культуры (художественная критика), в последней существует целый класс особых взаимодействий, которые, с одной стороны, обслуживаются, а с другой, порождают рефлексивные отображения (В.М.Петров, 1983).

Многие из них обнаруживаются, исходя из особенностей схемы коммуникации в художественной культуре, требующей для своего успешного функционирования метаописаний, обеспечивающих процесс взаимопонимания (Ю.М.Лотман). К ним относится межкультурный контакт, когда данная художественная культура описывается извне другой культурой (подобный контакт может быть задан как на диахроническом, так и на синхроническом уровне).

Реализация того же принципа может быть обнаружена при анализе рефлексивных процессов в ходе внутрикультурной коммуникации. Например, коммуникация между разными видами искусства, требующая перевода с языка одного вида искусства на другой. Особую роль при этом играют синтетические виды искусства – театр, кино.

Наконец, особым случаем является рефлексивное отображение в ткани художественного произведения языка другой эстетической системы. При ближайшем рассмотрении указанный случай множественности языковых систем в художественном произведении является достаточно распространенным (Ю.М.Лотман). Подобное введение в ткань художественного произведения антимичного языка описания дает возможность обоснования собственного языка (С.Т.Золян, И.А.Чернов, 1977).

Отмеченные выше случаи появления метатекстов в основном имеют предметом своей рефлексии средства художественного языка. В методологическом отношении они представляют интерес в плане сопоставления с концепцией "рефлексивного выхода" (Г.П.Щедровицкий, 1974). Так, если в семиотических концепциях рефлексивный метатекст привлекается для обеспечения коммуникации между адресантом и адресатом, то в модели "рефлексивного выхода" сам выход во внешнюю позицию фиксирует сложность коммуникации (понимания) между рефлекслирующей и рефлекслируемой позициями.

Особый класс рефлексивных феноменов в художественной культуре может быть выявлен с помощью модели рефлексивного управления (В.А.Лефевр, 1973). Предметом рефлексии в данном случае является самописание внутреннего мира персонажа, описание одного персонажа с позиции другого, описание персонажа с авторской позиции и авторское самописание. Здесь может быть зафиксирован целый класс феноменов, связанных с рефлексивными рангами персонажей художественного произведения. При этом мощность ранговой рефлексии персонажей дает возможность фиксировать структурные различия между художественными произведениями, проводить их историко-типологическое сравнение. Данный аспект рефлексивного отображения непосредственно связан с проблемой авторской позиции, понятиями внешней и внутренней точки зрения как композиционного принципа организации художественного произведения (М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман, Б.А.Успенский и др.).

Центральной проблемой художественной педагогики сегодня является вопрос о том, как и в какой форме дать ребенку знания об искусстве с тем, чтобы эти знания не были формальными, а обеспечивали бы полноценную эстетическую реакцию при восприятии художественного произведения. Как можно заметить, художественная педагогика ориентирована на знания, полученные в институционально выделенной рефлексивной подсистеме – художественной критике. При этом перед педагогом с особой остротой встает вопрос о том, в какой форме общения передать эти рефлексивные знания ребенку, как провести его по соответствующему предмету с тем, чтобы сформировать полноценное художественное восприятие.

Как отмечает П.Тулльviste (1977), развитие ребенка при освоении соответствующей деятельности зависит от функционирования в

культуре таких текстов, в которых существуют альтернативные системы, требующие своей рефлексии. Отмеченные выше рефлексивные феномены представляется возможным рассматривать как существование в художественной культуре особых внутренних процессуальных механизмов самообучения и художественного воспитания. Следовательно, можно поставить в качестве специальной самостоятельной задачи при организации процесса художественного воспитания в школе задачи по отбору системы особым образом организованных художественных текстов, обладающих в силу своей рефлексивной организации высоким обучающим потенциалом. Это обеспечит использование внутреннего обучающего потенциала художественной культуры в педагогическом процессе.

М.М. Берлянич

О рефлексии предпосылок исполнительского интонирования
(к проблеме преемственности в музыкальном образовании)

1. Общеизвестно, что успешность овладения музыкальным исполнительством в большой мере зависит от сознательного подхода к учению, к процессу игры на инструменте. Оценка его эффективности в плане работы "с головой" или "без головы" – едва ли не повседневный атрибут общения преподавателя и ученика в специальных классах музыкальных школ, училищ, вузов. Поэтому изучение рефлексии различных сторон музыкально-исполнительской деятельности и путей ее рефлексивного регулирования представляет собой одну из важных задач музыкально-педагогической теории и практики. Однако, если не считать ряда высказываний в работах С. Майкапара, Г. Нейгауза, С. Савшинского, Б. Струве и некоторых других музыкантов, проблема эта до сих пор не разрабатывалась.

2. Рефлексия музыканта-инструменталиста, подобно самой деятельности исполнения музыки как "искусства интонируемого смысла" (Б. Асафьев), представляет собой весьма сложное, неоднородное явление. Важна прежде всего постоянная связь эмоционально-образной стороны исполнительства с интонационным мышлением музыканта. Последнее обладает многоуровневой структурой, ибо в нем взаимодействуют процессы, присущие трем различным видам музыкальной

деятельности – созданию, исполнению и восприятию музыки. Следовательно, рефлексия исполнителя можно определить как широкое и углубленное исследование внутренних механизмов практики интонирования во всей ее сложности и противоречивости, как субъективное осмысление двуединого материально-духовного мира музыкального исполнительства. Иными словами, интонационное мышление есть система с разносторонне ориентированной и структурно организованной рефлексией основных компонентов культуры данной деятельности.

3. Проблема управления учением исполнителя с помощью рефлексии также сложна и многогранна. Здесь взаимодействуют два разнонаправленных вида рефлексивной ориентации сознания: 1) исследование собственных механизмов исполнительского процесса (рефлексия педагога; рефлексия ученика) и 2) исследование механизмов исполнительства у другого исполнителя (рефлексия действий ученика педагогом; рефлексия учеником исполнительского показа и пояснений педагога). Как свидетельствует практика, адекватное развитие рефлексивной деятельности у педагогов-музыкантов (особенно молодых) представляет собой задачу большой трудности. Ведь помимо умения отрефлексировать реальную внутреннюю картину исполнительских действий ученика, малоопытный педагог сталкивается с необходимостью гибкой корреляции между рефлексией своих исполнительских приемов и осмыслением методических средств их формирования у другого исполнителя (с учетом его индивидуальности).

4. Сложность рефлексивной деятельности музыканта – исполнителя и педагога – и трудности ее развития обуславливают целесообразность опоры на обобщенные представления об идеальной культуре исполнительской деятельности. В наших предшествующих исследованиях разработана системная модель основных предпосылок культуры интонирования у высококвалифицированного исполнителя (крипача), дана ее дидактическая проекция на начальный этап обучения [2]. Эти модели могут быть использованы с целью развития рефлексивной компоненты интонационного мышления учащихся исполнительских классов. Кратко коснемся их некоторых особенностей.

4.1. Модель культуры инструментального интонирования как целостной иерархической системы объединяет два уровня – художест-

венно-творческий и технологический. Осмысление действий, определяющих культуру интонирования на каждом из них, связано с различным содержанием рефлексивных процессов. Художественный уровень интонационного мышления музыканта включает в себя рефлексия как в широком смысле "деятельность самопознания, раскрывающую специфику духовного мира" [1, 499] исполнителя. Выделим здесь рефлексирование по линии двух блоков – мотивационного (исходного в культуре интонирования) и продуктивно-интерпретационного (лично-стно детерминированное осмыслением процедур интонационного анализа, исполнительского переинтонирования и оценки музыкальных текстов). Эффект тут существенно зависит от использования вспомогательных методов, в частности отчуждения (например, с помощью звукозаписывающих средств). Интересный факт такого рода описан В. Григорьевым. По его словам, в занятиях Д. Ф. Ойстраха не было "обычного многократного повторения одного и того же места, пассажа. Варианты, выходявшие из-под его смычка, были столь непохожими, что казались другой музыкой – Ойстрах непрерывно искал" [3, 75]. Затем он внимательно прослушивал запись занятий. Можно считать, что скрипач таким путем стимулировал рефлексивные процессы, опосредованно влиявшие на самобытность каждого исполнения.

4.2. Технологический уровень связан с рефлексией, направленной на "осмысление своих собственных действий и их законов" [1, 499]. Имеется в виду исследование, прежде всего, ориентировочной основы (П. Гальперин) исполнительских действий слухового и мышечно-двигательного порядка (в их взаимосвязи), осуществляемых "на оси времени" (А. Володин). Осмысление же интеграции этих действий в особой культуре тона инструменталиста, представляющего собой строительный материал интонирования, есть, по нашему мнению, рефлексия, происходящая на стыке технологического и художественного уровней интонационной культуры исполнителя.

5. С точки зрения преемственности обучения в музыкальных школах, училищах и вузах развитие рефлексии компонентов названных уровней исполнительской культуры требует различного подхода. Если осмысление художественной стороны исполнительства в большей мере связано с концентрической преемственностью, то развитие технологии как системы исполнительских навыков основано на линей-

ной преемственности, обеспечивающей непосредственную связь более сложных навыков с простыми. При их формировании рефлексия должна быть направлена не только перспективно, но и ретроспективно. В итоге постановки отмеченных вопросов сделан вывод о том, что усиление внимания к рефлексивной деятельности музыканта (в методологическом, теоретическом и методическом аспектах) – немалый резерв оптимизации преемственности музыкального образования на различных его этапах.

Литература:

1. Рефлексия. – Филос. энциклопедия. М., 1967, т.4.
2. Берлянич М. О развитии культуры мелодического интонирования в процессе воспитания скрипача (вопросы методологии и теории). – В кн.: Вопросы смычкового искусства. М., 1980, с.46–79.
3. Ойстрах Д.Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. М.: Музыка, 1978, с.75–79.

В.В.Мазепус, В.М.Цеханский

Проблемы моделирования художественной рефлексии

Модель художественной рефлексии, как и всякая модель, не может описать всех без исключения сторон моделируемого явления, т.е. быть абсолютно адекватной. В частности, при любой степени конкретности такой модели остается неустранимым разрыв между субъективным переживанием, мотивирующим деятельность человека, и объективным (внешним) моделированием рефлексии. Отсюда следует особый характер самой модели рефлексии. Если в естественных науках адекватность модели определяется ее способностью предсказывать результат исследуемого процесса, то в данном случае такой критерий адекватности имеет ограниченную применимость, так как результат творческого акта по самому своему смыслу непредсказуем. Другой подход к адекватности модели художественной рефлексии связан с возможностью рефлексивного восприятия субъектом модельного отражения его собственной деятельности и формирования на основе этого впечатления психологической установки, из-

меняющей и уточняющей первоначальную творческую задачу. Таким образом, другим критерием адекватности модели художественной рефлексии является ее плодотворность, что особенно существенно для решения педагогических задач обучения творчеству.

Рассматривая рефлексию с позиции художественного творчества, необходимо учитывать реальную специфику этой деятельности человека. Ее особенностью является процесс трансформирования субъективных впечатлений в реальности, аккумулирующие субъективные переживания в художественные объекты и образы, доступные конкретному наблюдению. В ходе данного процесса осуществляется синтез множества содержаний. Рефлексия является его центральным механизмом. Она выступает как способность мышления связывать разнопорядковые элементы в одно целое, сосредотачиваться на самом себе и овладевать собой как предметом анализа. В ходе такого анализа субъектом устанавливаются обоснования его собственных действий, исследуется возможность их переструктурирования, а следовательно, и возможность смены характера воздействия на объект. Психологический механизм таких действий связан с переходом от идеального образа-плана, в котором представлены структурно-многозначные, полимодальные характеристики объекта, к последовательности его преобразований, определяемых, с одной стороны, свойствами предмета, с другой – системой целеполаганий.

В отличие от любого другого творческого процесса художественная рефлексия закрепляет в предметно-смысловом решении задачи такие элементы субъективных побуждений, исследование которых чрезвычайно затруднено средствами интеллектуального анализа. Это создает особые сложности для ее изучения и ставит художественную рефлексию в особое положение среди конструктов мышления, исследуемых с помощью ЭЕМ. Ее психологическое изучение требует экспериментального конструирования такой деятельности, в которой механизм художественной рефлексии или порождается, или существуют предпосылки для его актуализации. Только на этой основе возможно построение адекватных моделей, имитирующих существенные элементы художественной деятельности.

Данное положение представляется продуктивным для решения ряда методологических проблем, возникающих при моделировании творчества. Одна из них заключается в том, что выбор и конструи-

рование параметров модели не могут основываться только на внешних наблюдениях за действиями субъекта, поскольку они не в состоянии адекватно выявлять реальные действия испытуемого, решающего творческую задачу. Это приводит к тому, что проблема выбора системы признаков, характеризующих изучаемый процесс и необходимых для построения параметров модели, становится одной из наиболее сложных. Она усложняется еще и тем, что в каждом формальном методе присутствует неформальный этап, который определяет, как математически задается тот или иной параметр модели.

Например, при создании модели, имитирующей поведение учащегося, решающего задачу гармонизации мелодии, структура анализируемой мелодии может быть задана тремя наборами признаков: в виде последовательности нот, аккордов, функциональных групп. Каждый из вариантов позволяет построить модель поиска решения. Однако при этом возникает вопрос: какой из выбранных вариантов, характеризующих условия задачи, будет более полно взаимодействовать с системой целей, определяющих субъективный план поиска решения. Можно предположить, что механизм поиска детерминируется двумя наборами признаков, обуславливающих субъективную структуру условия задачи: а) образные представления, синтезирующие конкретно-чувственные впечатления, выступающие как результат продуктивных действий субъекта; б) формально-логические схемы — результат особых мыслительных операций.

Тогда мы полагаем, что параметры модели, имитирующей элементы художественной деятельности человека, должны отражать флуктуирующий характер минимум двух классов признаков, взаимодействующих между собой по принципу дополнительности. Это требует создания специального гибридного языка, включающего как возможность описания формально-логических конструктов, так и размытых ("прожективных") построений, отражающих структурно-многозначные объекты. Отсюда можно сделать вывод, что в простейших вариантах модель художественной рефлексии может включать два типа языковых единиц: A, B, C, \dots и a, b, c, \dots интерпретируемых как элементарные актуальные объекты собственного плана содержания и плана выражения. Упорядоченные размытые с некоторыми весами множества этих единиц (A, B, \dots) и (a, b, \dots) интерпретируются соответственно как обобщенный художественный образ (тема) и

его реализация в плане выражения. Множество всех объектов первого типа A, B, C, \dots образует структуру с размытыми отношениями принадлежности, импликации, условной импликации и, возможно, с некоторыми другими. Отношение импликации в данном контексте моделирует такие черты художественного мышления, как ассоциация, намек, аллюзия; условная импликация моделирует сложные ассоциативные связи типа A ассоциируется с B при условии C .

Объекты второго типа (т.е. конституэнты продукта творческой деятельности a_T, b_T, c_T) также образуют размытую структуру с отношениями порядка, импликации и т.д. При этом каждый элемент второго типа с некоторым весом может быть поставлен в соответствие с элементом первого типа, и обратно.

Модель работает следующим образом. В теме (A, B, \dots) элемент A соответствует с большим весом элементу a ; но a имплицирует a_T , которое с большим весом соответствует некоторому A_T (т.е. конституэнт a_T , логически вытекая из a , вызывает в сознании субъекта образное представление A_T), которое может отсутствовать в теме (A, B, \dots) , тогда либо отвергается a , либо после a ищется некоторое b , которое возможно имплицируется элементом a в меньшей степени, чем a_T , но с большим весом соответствует элементу B , содержащемуся в теме, и т.д. В конечном счете в результате взаимодействия структур первого и второго типов получается продукт деятельности (a, b, \dots) , выражающий и, возможно, уточняющий тему (A, B, \dots) .

Веса размытых множеств и отношений, выступающие в данной модели как внешние параметры, определяются культурно-историческим и социально-психологическим контекстами актов художественной рефлексии и, таким образом, не являются константами. Всякий новый результат художественного творчества создает новый контекст и тем самым, в той или иной мере, изменяет систему этих весов. Мыслима даже ситуация, когда система весов до некоторой степени меняется в процессе создания художественного произведения.

Отсюда видно, что система весов не может однозначно определяться внутри модели и должна описываться некоторой метамоделью, включающей динамику социально-психологического контекста, либо вводиться априорно, что вполне приемлемо для целей психологического исследования. Таким образом мы приходим к заключению, что данная модель удовлетворяет двум противоречивым требованиям -

описывает художественную рефлексия, но не предсказывает результатов творческого акта.

Г.И.Сущон

Формирование рефлексивной деятельности
в музыкально-педагогическом процессе
(на материале фортепианных вариаций)

Рефлексия как форма теоретической деятельности человека направлена на осмысление субъектом своих собственных действий. Она с необходимостью включается в качестве важнейшей составляющей в педагогический процесс. В музыкальном исполнительстве и в обучении равно важны как моменты проявления художественной интуиции, связанной с комплексом природных данных, так и развитое аналитическое мышление. Рефлексивная деятельность в музыкально-исполнительском процессе дает возможность: а) глубоко проникнуть в композиторский замысел; б) определить недостатки в собственном исполнении, найти их причины и способы устранения.

Формирование рефлексивных действий требует специального педагогического вмешательства. Одной из его важных ступеней становится изучение пианистом фортепианного вариационного цикла. Варьирование есть процесс раскрытия заложенных в теме композиции возможностей, путем интонационно-мелодических, ладовых, гармонических, ритмических и иных преобразований музыкального материала. Процесс изучения вариационных циклов помогает музыканту в освоении важнейших закономерностей музыкального языка. Поэтому особенно важным является обращение к вариационным циклам на начальном этапе обучения.

Работа над вариациями есть один из путей, ведущих к творческому музицированию, что является важной проблемой современной музыкальной педагогики. Вариационная форма служит моделью, основываясь на которой возможно развитие у учащегося навыков анализа музыкального материала и самостоятельного творческого музицирования.

Дидактическая ценность фортепианных вариаций определяется

рядом их особенностей, и прежде всего – образной многоплановостью. Отсюда – постановка и решение двух важных задач: а) воплощения образа каждой вариации; б) умения быстро переключаться в процессе развертывания цикла.

С многоплановостью связано отношение к проблеме формы цикла. Решать эту проблему можно, внося в цикл как бы "со стороны" те или иные приемы, не содержащиеся в нем самом. Это средства внешней замкнутости и внутренней закономерности. К средствам внешней замкнутости относится группировка вариаций по разным признакам. В результате преодолевается дробность строения вариаций, части вариаций (субциклы) приобретают сходство с частями более крупных форм (трехчастной, сонатной и т.п.).

Выше отмечалось, что фортепианные вариации предоставляют широкое поле педагогической деятельности. Они позволяют использовать самые разнообразные обучающие приемы, основываясь на образцах мировой фортепианной классики.

К числу таких образцов относится полифоническое варьирование с включением подголосочности, имитационности, введением в циклы канонов, фугато, фуг и т.п. Работа над этим материалом полезна, поскольку в нем выражена мелодическая самостоятельность голосов. Это позволяет развивать слуховые представления обучаемых.

Одним из действенных методов является ритмическое варьирование. Оно связано с жанровыми признаками в виде характерных ритмов марша и вальса. Освоение этих признаков помогает демонстрировать влияние изменения метроритма на образную перестройку темы. Множество переключений ритма, как внутри отдельных вариаций, так и между ними, развивает ритмическое чувство учащегося.

Важным приемом является фактурное варьирование, связанное с переменной характера изложения темы. Среди вариаций имеются циклы, где изменения фактуры выступают на первый план, становясь специфической инструктивной задачей. Это позволяет освоить различные фактурные модели, что воспитывает культуру штриха, способствует профессиональной организации и пианистического аппарата.

Данные свойства делают фортепианные вариации ценным в педагогическом отношении материалом, на котором возможно успешное развитие личности учащегося в общемузыкальном и собственно пианистическом плане. Они способствуют формированию его аналитической, а в конечном итоге рефлексивной деятельности.

Рефлексия в воспитании музыкально-ритмической способности учащихся

В работах по возрастной и педагогической психологии значительное внимание обращается на рассмотрение особенностей рефлексии в качестве условия развития мышления обучаемых. Основываясь на понимании рефлексии как формы теоретической деятельности, мы считаем возможным использовать указанные представления при анализе обучения в детской музыкальной школе.

Рефлексия музыканта характеризуется особенностями, связанными с необходимостью осмысления музыкально-исполнительского процесса, включающей как продуктивные, так и репродуктивные моменты. Ее чертами является сопоставление условий и целей деятельности, выявленных при анализе способов усвоения музыкального материала. Рефлексия служит средством воспитания музыкального мышления обучаемых и представляет собой форму взаимодействия рациональных и эмоционально-чувственных компонентов.

Мышление музыканта имеет интонационную природу, основанную на звуковых и слуховых представлениях, поэтому в процессе формирования деятельности учащихся рефлексия становится способом контроля и оценки реального звучания на основе музыкально-слуховых представлений. В процессе игровой деятельности слуховые представления уточняются, что приводит к формированию интегрального слухового образа музыкального произведения.

Реализация художественных задач исполнителем возможна только в моторном их воплощении, в результате чего слуховые образы включают представления о характере движения. Все это требует от исполнителя развития способов ритмической организации музыки. В качестве рабочего определения будем использовать понятия ритма как систему закрепленных в нотном тексте различных по времени протекания элементов. Их воплощение требует от исполнителя развитой музыкально-ритмической способности. Согласно сложившимся в музыкальной педагогике взглядам, музыкально-ритмическая способность считается трудновоспитуемой.

Наши музыкально-педагогические опыты и наблюдения направлены на изучение методов формирования рефлексивных действий уча-

щихся, связанных с оценкой и пониманием ритмоинтонационной структуры музыкальной композиции. Их реализация определяется двигательным моделированием ритмических рядов, что предполагает оценку исполнителем имеющихся временных интервалов. Это связано с развитием действий, контролирующих оценку ритмических компонентов, основанных на работе мышечных, слуховых, зрительных и других систем.

В нашем исследовании, направленном на изучение музыкально-ритмической способности учащихся, была создана система заданий, позволяющих определить уровень развития музыкально-ритмической способности обучаемых и наметить пути ее воспитания.

Были выделены две группы учащихся: группа А и группа В. Они были разделены на две подгруппы - A_1 , A_2 - экспериментальная; B_1 , B_2 - контрольная, состоящие из учеников 2-5 классов. Задания исследовали умение обучаемых вычленять и анализировать ритмическую структуру. В них использовались специально подобранные ритмические примеры. В опытах синхронно велась магнитофонная запись звучащей музыкальной композиции и воспроизводимого обучаемым ритмического ряда. С учащимися групп A_1 и B_1 проводились дополнительные занятия по специально разработанной методике, основанной на концепции поэтапного формирования действий.

По окончании эксперимента была проведена сравнительная оценка результатов контрольной и экспериментальной групп. Она показала, что учащиеся экспериментальной группы обладают более высоким уровнем овладения музыкальным материалом.

Опыты показали, что совершенствование слухо-моторной координации у обучаемых, анализ ими музыкально-ритмических задач, развитие у них умения широкого подхода к явлению ритма позволяет оптимизировать процесс музыкально-ритмического обучения. Совершенствование различительной способности оценки временного интервала, понимание содержания ритмоинтонационной структуры музыки оказывают развивающее действие на мышление учащихся. Это говорит о необходимости активного развития рефлексивных действий в воспитании музыкально-ритмической способности музыканта.

Рефлексия пианиста в работе над произведением

Имеющиеся в музыкальной психологии представления говорят о решающей роли интуиции в деятельности исполнителя, осваивающего музыкальное произведение. Отсюда рекомендации удерживаться от вмешательства сознания при первичном ознакомлении с музыкой, поскольку такой метод способствует формированию целостного исполнительского замысла.

Нами установлено, что продуктивность действий пианиста резко повышается при активной работе сознания путем использования особых приемов и методов. При их разработке мы опирались на ряд психологических концепций, в числе которых теория поэтапного формирования умственных действий и принцип ведущей роли теоретического обобщения.

Сущность предложенных методов состоит в том, что в ходе анализа нотного текста формируются его упрощенные модели. Они отражают существенные черты музыки в доступной для исполнительской реализации форме. В качестве простейшей из них выбирается метрическая организация музыкальной композиции, воспроизводимая учеником с одновременным прослеживанием текста по нотам. Это формирует активные представления о временных параметрах произведения (длительности, размерности тактов, структурном членении, темпе и пр.) и предвосхищает будущий характер его эмоционального воплощения. Таким образом, речь идет о формировании обобщенных представлений, в которых временная компонента выступает в виде координаты, на которой свернута вся фактура произведения. Последующие действия заключаются в поэтапном преобразовании и усложнении исходной временной структуры путем включения в нее новых элементов музыкальной фактуры. Тем самым формируется обобщенная модель сочинения, которая переводится во внутренний план.

При таком подходе отмечается более эффективное овладение игрой произведения по нотам и его запоминание, причем "схватывание" общего характера музыки становится адекватным. Моделирование музыкального произведения, выполняемое учеником самостоятельно в соответствии с указаниями педагога, является творческим. В ходе его происходит актуализация и расширение музыкально-теоре-

тических сведений, стимулируется рефлексивное отражение в сознании ученика его деятельности, направленной на освоение музыкального произведения, что является атрибутом высоко развитого мышления.

Г.А.Еременко

Проблема рефлексии
в обучении музыкально-историческим дисциплинам
(на примере анализа творческого метода
музыкального экспрессионизма)

Понятие "рефлексия" является важным средством исследования познавательного акта. В художественной практике действует высший тип рефлексии как способ существования художественного сознания. Ее конкретные формы выявляются в педагогическом анализе особенностей художественного мышления путем творческого осмысления понятий и исследовательских методов.

В музыкально-исторических дисциплинах сложные ситуации возникают при характеристике идейно-стилистических направлений музыкального искусства. Сложность их изучения обусловлена множеством идеологических и философско-эстетических проблем, без учета которых невозможно понять суть художественных тенденций. Решение подобных задач требует от педагога комплексного подхода к явлениям музыкальной культуры, сочетающего социологический, историко-культурный и музыкально-теоретический методы исследования. Такой подход позволяет осмыслить сущность художественных явлений через осознание способа включения каждого из методов в музыковедческий анализ.

Например, формируя в сознании студентов целостное представление о музыкальном экспрессионизме, необходимо раскрыть противоречивую природу этого явления, включающего, с одной стороны, признаки модернизма, а с другой - элементы реалистического искусства. Решению этой задачи помогает анализ существующих исследовательских точек зрения на понятие "экспрессионизм". В разнопорядковых определениях экспрессионизма просматриваются различные под-

ходы. Оценивая их перспективность для изучения экспрессионизма, необходимо показать, что: а) множественность существующих определений данного понятия обусловлена односторонностью его рассмотрения, б) природа экспрессионизма многомерна и определяется рядом взаимосвязанных содержательных уровней – мировоззренческим, эстетическим, художественным, в) каждый из уровней имеет специфические проблемы, опирается на конкретные методы научного исследования, но только комплексный подход может дать целостное представление о сути этого направления в искусстве.

Характеризуя мировоззренческий уровень экспрессионизма, важно учитывать различные методы социально детерминированного подхода.

Идеологический анализ позволяет увидеть в экспрессионизме индивидуалистическую реакцию западной художественной интеллигенции на кризисную ситуацию эпохи кануна первой мировой войны.

Социологический подход требует методологического анализа идейно-теоретических основ экспрессионизма, определяющих философскую сущность метода этого искусства.

Общественную значимость экспрессионизма позволяет оценить социально-психологический анализ, раскрывающий чуткость этого искусства к социальным конфликтам.

Исследуя эстетический уровень экспрессионизма, важно отметить обусловленность его характерных черт мировоззренческой позицией, реализуемой в форме "эстетического бунтарства". Следствием этого стали – освобождение от "предметности", т.е. деформация и даже разрушение форм действительности, и отказ от канонов идеализированного или поэтизированного отображения жизненных явлений. Учитывая это, мы полагаем, что вряд ли уместно сводить эстетику экспрессионизма к культуре безобразия: новая образность стала для экспрессионистов гипертрофированной формой бунта против мнимой устойчивости сложившейся в искусстве к XX веку ценностной системы.

Художественный уровень экспрессионизма вбирает в себя два важнейших аспекта – идейно-образный и языково-стилистический. Они замыкаются на проблеме традиций и новаторства. Его главные открытия ярко проявляются в творчестве композиторов Нововенской школы, но в первую очередь, не в новациях музыкального языка и

техники, а в обновлении образного мышления, благодаря чему стало возможным отражение трагических сторон эпохи. Вместе с тем необходимо осознать, что за радикализмом экспрессионистской музыки скрывается особый характер наследования традиций, ориентированный на развитие конструктивных закономерностей музыкального мышления. Поэтому анализ связей экспрессионистской музыки с традициями художественной культуры, как правило, ведется рациональным способом. Этим и обусловлено важнейшее трагическое противоречие эстетики музыкального экспрессионизма: гуманистический принцип "в защиту человека" оборачивается на деле ограниченной коммуникативностью, элитарностью этого искусства.

Проведенный анализ показывает существование ряда уровней, изучение которых необходимо для раскрытия творческого метода экспрессионизма. Раскрытие его в педагогической практике возможно только с помощью рефлексивного осознания студентами роли каждого из уровней в содержании метода и специфики их изучения в общей системе музыковедческого анализа.

В.М. Никифорова

Функции познавательных задач
при поэтапном формировании
исторического мышления музыковеда

I. Историческое мышление – один из стержневых компонентов профессионализма в музыковедении, важнейшее условие интеллектуальной культуры специалиста, каким бы видом деятельности он ни занимался: преподаванием, научными исследованиями, лекторским или редакторским делом. Этапы обучения музыковеда в системе "школа – училище – вуз" не в равной степени обеспечивают возможность формирования навыков исторического мышления, хотя в каждом звене существуют специальные предметы музыкально-исторического профиля – музлитература в ДМШ и училище, история музыки в вузе. Причины этого лежат не только в содержании дисциплины или методах обучения, но и в специфике познавательных процессов, которые характерны для каждого периода развития самих обучаемых

(особенностей возрастного восприятия, уровня знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных для осуществления определенных мыслительных операций, и т.д.). Познающее сознание должно пройти определенные ступени: наблюдение за единичным, установление связи между рядом аналогичных объектов или явлений, выделение закономерностей класса явлений, осознание процессуальности в смене явлений, после чего каждый новый объект или явление осознанно будет рассматриваться в контексте общего с исторических позиций с одновременным выделением его индивидуальных особенностей. Этот диалектический путь должен быть соответствующим образом обеспечен в процессе учения как содержанием, так и методами. Он может и должен быть управляемым не только на вузовском этапе, когда привитие навыков исторического подхода выдвигается как цель, но и на ранних этапах, когда исторические сведения выступают как фон, на котором рассматриваются музыкальные явления.

2. Ориентация в начальном и среднем звеньях преимущественно на память учащегося (основное требование – знать большое количество музыкальных произведений и фактов жизни и творчества композиторов) способствует развитию репродуктивного мышления, нередко ограничивая творческий потенциал обучаемых. Основы репродуктивного мышления могут быть заложены уже на ранних этапах. Путь к этому прокладывает система познавательных задач (ПЗ) соответствующего для каждого этапа уровня трудности. Среди способов передачи и усвоения знаний ПЗ выполняют функцию своеобразного регулятора между внешним по отношению к ученику и внутренним миром личности. В частности: а) ПЗ в наиболее целесообразной форме обеспечивают усвоение изложенной преподавателем информации, так как она подвергается "обработке" в сознании ученика в процессе отбора из нее необходимых элементов для решения задачи. Иначе говоря, информация проходит личностную оценку, и наиболее важное закрепляется в долгосрочной памяти; б) ПЗ стимулируют мыслительные процессы, ибо здесь не скроешься за "готовым продуктом", представленным в лекции или книге, который можно заучить и воспроизвести; в) любая ПЗ требует рефлексивных актов. Формируя и систематизируя знания и умения, ПЗ вызывает необходимость мотивации деятельности. (Нередко именно в процессе решения ПЗ возникает более четкое осознание личностью своей пригодности

или непригодности к деятельности музыковеда, т.е. уточняется уже на раннем этапе музыкально-профессиональная ориентация); г) ПЗ требует от каждого учащегося осознанного выбора необходимых аргументов и системы доказательств, при изложении которых он раскрывает личное отношение к анализируемым явлениям и учится занимать определенную позицию. Преподаватель получает возможность не только контролировать знания, но и управлять становлением профессиональных личностных качеств, следить за становлением мировоззрения обучаемого.

3. Четко выстроенные по соответствующим таксонам группы ПЗ могут быть классифицированы по уровню трудности. ПЗ каждого уровня, решая частные проблемы, обеспечат познающему сознанию необходимое в количественном и качественном отношении движение, в процессе которого осуществляется наращивание опыта продуктивной мыслительной деятельности. В нашем случае ПЗ выстраиваются по двум параметрам: развертывание историко-стилистической "горизонтالي" и накопление "по вертикали" слухового аналитического и категориально-терминологического багажа, который обеспечит предметным содержанием историческую горизонталь. Таким образом, весь изучаемый и осмысливаемый учащимся материал, в любой степени детализированный при анализе и касающийся даже отдельных частных сторон произведения, через соответствующую ПЗ может быть выведен на уровень исторически обусловленного явления и в конечном итоге может способствовать формированию навыков исторического мышления.

Ю.В.Левицкий, С.И.Черных

Формирование рефлексии студента
в условиях взаимодействия высшего образования
с наукой и производством

Для формирования определенных логических структур познавательных способностей студентов необходимо их включение в определенные виды деятельности, так как марксизм исходит из того, что "люди, развивающие свое материальное производство и свое мате-

риальное общение, изменяют вместе с этой своей действительностью также свое мышление и продукты своего мышления. Не сознание определяет жизнь, а жизнь определяет сознание" [1; 25].

Выработка в высшей школе качеств будущего специалиста, отвечающих современным требованиям, предъявляемым к нему со стороны общества, когда специалисту приходится решать задачи в условиях революционных изменений в науке и технике, осуществляется не автоматически, а трансформируется через совместную деятельность студентов и преподавателей в ВУЗе, в условиях которой и формируется, в частности, рефлексия студентов. Последняя должна соотноситься с требованиями, предъявляемыми к будущей деятельности, и быть не только обращенностью сознания на самого себя в совместной деятельности с преподавателем, но и соотношением себя в этом процессе с обществом через те требования, которые предъявляются к нему последним.

В высшей школе, где объективной основой формирования рефлексии студентов является сам учебный процесс, а образование не связано или слабо связано с производством, где для студентов основной задачей является получить определенную сумму готовых знаний [4, 123] — сама фиксация этих объективных оснований студентами, их формирующаяся рефлексия, не включает их самих как будущих специалистов, то есть играет адаптивную роль не по отношению к будущей трудовой деятельности, а по отношению к учебному процессу. Она замкнута на учебный процесс и не актуализирована. Иными словами, студент может овладеть "технологией" сдачи экзаменов, но оказаться в будущем несостоятельным как специалист.

Высшая школа, имея цель непосредственной ориентации студентов на их будущую трудовую деятельность, формирует рефлексию, замкнутую на учебный процесс, а следовательно, социально непродуктивную, не отвечающую современным требованиям (потребностям) развития науки и производства. Таким образом, возникает проблема формирования механизма, формирующего, в свою очередь, активную (продуктивную) рефлексию, предметом которой будет не учебный процесс, а процесс производства.

Одно из противоречий существующей системы образования заключается в том, что рефлексия студентов формируется в самой системе образования, а её объект (производство или наука) нахо-

дится за ее пределами. Формой снятия данного противоречия может быть предложено создание учебно-научно-производственных объединений, начавших входить в жизнь в IX-X пятилетках, в которых механизмы формирования рефлексии студентов и ее объекты находятся в рамках одной системы. Как было подчеркнуто на июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС, "партия добивается того, чтобы человек воспитываясь у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего - как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения", средством чего должно быть "...соединение обучения с производительным трудом" [2, 293].

Способом формирования актуализированной рефлексии в высшей школе может быть только соединение обучения с производительным трудом. И "именно практическая деятельность в материально-производственной, социальной и культурной сферах жизни... становится основным элементом и ведущим началом образовательного процесса [4, II8], объективной основой формирования рефлексии будущего специалиста. В то же время, поскольку между знаниями и практической деятельностью существует иерархия опосредований, благодаря которым знание становится элементом практической деятельности, то одним из опосредований (способом уподобления знания практической деятельности) может явиться обращение к имитационным играм [3, I2].

В процессе участия в имитационных играх, имеющих большое значение для формирования рефлексивного стиля мышления, проигрываются ситуации, характерные для отдельных сторон практической деятельности, включая и соответствующие отношения между людьми, происходит осознание требований, которые представляют собой исходный момент взаимоотношений между субъектами. Ответом на взаимные требования является их сознательное осуществление в каждом из контрсубъектов, в результате чего формируется ответственность, которая представляет собой ни что иное, как сознательную включенность субъекта во взаимную деятельность с контрсубъектом, на основе предъявляемых друг другу требований. Последние, по существу, являются регулятивами идейных установок, морали и интересов, культуры труда и поведения, присущих социа-

листическому образу жизни.

Таким образом, актуализация рефлексии осуществляется благодаря включенности субъектов во взаимную деятельность, через соотнесение ее с сознанием ответственности как внутренним моментом ее самой, направляющей процесс деятельности на осуществление общественно значимых требований.

Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд., т.3. М., 1955.
2. Андропов Ю.В. Речь на Пленуме ЦК КПСС 15 июня 1983 г. - В кн.: Андропов Ю.В. Избранные речи и статьи. - М.: Политиздат, 1983.
3. Ладенко И.С. Методическое обеспечение проблем и игровая имитация. - В сб.: Методология и практика применения имитационных игр. - Новосибирск, 1983.
4. Турченко В.Н. Стратегия развития образования. - В кн.: Проблемы и перспективы развития образования в Сибири. - Новосибирск: Наука, 1982.

В.З.Коган, В.Я.Буторин

Адаптация молодых специалистов в зеркале рефлексии

(материалы конкретно-социологического исследования).

Практическое осуществление задачи наиболее эффективного использования подготовленных высшей школой инженерно-технических кадров предполагает правильное распределение и использование выпускников института. Эта сторона жизни вузов и предприятий в последнее время все активнее привлекает к себе внимание исследователей, что объясняется как теоретической, так и практической актуальностью соответствующей научной проблематики. Изучение реального положения вещей может стать эмпирической базой теоретического анализа и выработки рекомендаций для улучшения использования молодых специалистов.

На протяжении нескольких лет авторами проводится изучение процесса и механизмов адаптации молодых инженеров к новым усло-

виям жизни и труда после прибытия на места работы. Выпускники технического вуза во время вручения диплома получали также "Анкету молодого специалиста" и инструктаж о порядке ее заполнения, обеспечении надежности ответов, сроках присылки в исследовательский центр.

Статистические данные, полученные в результате обработки поступивших впоследствии анкет, рассматривались как количественный аспект отрефлектированных ситуаций, а также как исходный материал для теоретико-прикладных выводов на очередных этапах выполнения проекта.

Ниже приводятся некоторые из этих данных, касающиеся наиболее существенных сторон жизни молодых специалистов.

Естественно, прежде всего встают вопросы, связанные с тем, как встретили молодых специалистов по прибытии их на места распределения. Большинство респондентов (70%) подчеркнули, что их "встретили доброжелательно, помогли оформиться и устроиться". Некоторая часть отметила иную картину: "встретили внешне доброжелательно, но помощи в устройстве и оформлении не оказали" (20%). Остальные дали случайные ответы, зависевшие от нетипичных ситуаций.

Один из самых реальных показателей успешности вхождения молодых специалистов в трудовой коллектив — степень участия их в общественной деятельности. Оказалось, что примерно 30% опрошенных выпускников сразу же получили общественные поручения, 24% не получили их немедленно после выхода на работу, но предварительно с ними об этом переговоры уже велись. Остальные пока остаются вне поля зрения общественных организаций. Какова структура общественной деятельности? Из имеющих общественные поручения одна треть входит в комсомольский актив, одна пятая становится пропагандистами. И тот, и другой вариант, несомненно, являются хорошим способом подключения молодых инженеров к деятельности трудового коллектива.

Степень адаптации молодого специалиста, его первые производственные успехи в значительной мере зависят от того, каков социально-психологический микроклимат в коллективе, куда прибыл на работу выпускник; каковы межличностные отношения и т.д. Успешность деятельности здесь в немалой степени, особенно на первых

порах, самым непосредственным образом зависит от того, оказывает ли руководство необходимую поддержку, обращает ли оно внимание на нужды и заботы молодого инженера.

В связи с указанным обстоятельством в анкету были включены вопросы, позволившие получить данные и по этому аспекту. Выяснилось, что в подавляющем числе ситуаций выпускники довольны оказанным им вниманием — об этом сообщили 90% опрошенных, охарактеризовавшие свои отношения с начальством как хорошие или же удовлетворительные. При этом важно отметить, что превалировала хорошая оценка (73%). Лишь 2,5% респондентов отметили, что у них сложились неважные отношения с руководством.

Многие молодые специалисты — это будущие руководители различного ранга. В связи с этим важно отметить, что среди тех из них, кто сразу же получил подчиненных, 60% довольны своими отношениями с ними, считая их хорошими, 30% — удовлетворительными. Остальные недовольны своими взаимоотношениями с подчиненными. При этом недовольные сообщают, что во время обучения в вузе их не научили "человековедческим" аспектам деятельности, что они не умеют обращаться с людьми, не знают, как поступать в тех или иных конкретных ситуациях. Респонденты высказали пожелание, чтобы в технических вузах, наряду со специальными дисциплинами, также преподавались в необходимом объеме социология, социальная психология, педагогика, инженерная психология, теория социального управления.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на очевидные и порой немалые трудности адаптации, большинство молодых инженеров отметили, что, если бы все начинать сначала, то они вновь пошли бы трудиться именно инженерами (60%). Незначительная часть — 12% — считают, что в предложенной ситуации предпочли бы пойти лучше в КБ, чем на производство.

Учет полученной в ходе "среза" общественного мнения информации позволит более эффективно организовывать распределение и использование молодых специалистов после окончания технического вуза.

Конструктивное выделение рефлексивной позиции как способ сохранения учительского ресурса

Формативный образ школы и его реальное воплощение сказывают свое специфическое влияние на уровень воспитательной и общеобразовательной подготовки школьников, на положение учителя. Норма, которая задается, такова, что входит в противоречие с требованиями реальной действительности, предъявляемым к школе. Это происходит потому, что норма всегда является порождением вчерашнего дня, частичные реформы нарушают ее целостность – все это способствует возникновению противоречий. Сейчас в требованиях общества к школе происходит сдвиг в сторону: от задачи дать школьникам определенные знания к задаче подготовки их к жизни. Таким образом, возникает необходимость анализа школьной действительности во всем многообразии ее проявлений с выявлением основных противоречий, порождающих отмеченные явления. В настоящем рассмотрении из всего многообразия этих проявлений выделяется вопрос о положении учителя, анализируется возможность сохранения учительского ресурса. Поиск путей решения этой задачи стоит в настоящее время достаточно остро. Например, учителя пишут в газету: "Понимаете, через год, ну, через 3-5 лет мне нечего будет дать детям... Какой же я учитель, если не буду пополнять свои духовные запасы, не буду шагать в ногу со временем? А ведь я неотвратимо отстаю от времени. Оно идет, а я топчусь на месте, хоть и силюсь все успеть" /1/.

Внешние критерии педагогической деятельности, проявляющиеся в предписаниях и отчетах, диктуют учителю определенный способ видения процесса обучения; есть также внутренние критерии, т.е. собственное видение учителем своей обучающей деятельности – отсюда два разных отражения учебного процесса в сознании учителя. Может быть построена типология позиций учителя в зависимости от степени ориентации его на эти два набора критериев. Учитель может занимать различные позиции. Крайними среди них будут следующие: 1) учитель как элемент бюрократической обучающей системы и 2) учитель, не принимающий внешних, навязанных ему, критериев и,

как следствие их неприятия, выпадающий из обучающей системы.

Конструктивное построение указанной типологии возможно через анализ рефлексивного плана учителя. На рефлексивном уровне происходит операционализация базовых методологических и мировоззренческих установок. Рефлексивный план можно рассматривать как стенд, на котором учитель может анализировать или отлаживать свои прошлые или будущие действия в соотношении с актуальным контекстом обучения и общими методологическими принципами. Конечно, каждый конкретный учитель обладает собственным специфическим отражением учебного процесса в рефлексивном плане. Однако отсутствие общих концепций, на основе которых могли бы быть построены "частные" планы, во многих случаях может порождать "кустарщину" в одном из главных звеньев системы образования - в массе учителей. Система образования должна ставить учителя в такие условия, чтобы он в общей струе смог бы проявлять и свои частные устремления.

Во многих профессиях (в том числе и в профессии учителя) наблюдается включенность людей в повторяющиеся, однообразные циклы деятельности. Можно выделить два способа выхода из этого круга, "замораживающего" личностные ресурсы и порождающего однообразную репродуктивную деятельность (в представлениях субъекта этой деятельности). Во-первых, учитель, включаясь в педагогическую деятельность, должен, выходя из нее, сразу же включаться в другую (принципиально иную - "взрослую") жизнь. Во-вторых, конструктивное выделение рефлексивной позиции по отношению к этой циклической деятельности, анализ (исследовательский) полученного опыта также является способом сохранения себя от профессиональной деформации на личностном уровне.

Для изучения рефлексивного плана учителя необходимо прежде всего спроектировать прообраз мышления учителя, адекватный, т.е. сводимый к тем будущим состояниям системы образов мышления, которые могут быть признаны более эффективными в тех или иных наборах критериев. Этот прообраз нужно представить настолько конструктивно, чтобы уже само это описание могло служить основой для построения способов перевода идентифицированных состояний мышления учителя в потенциально более выгодные в смысле выбранных или установленных критериев эффективности системы образова-

ния в целом. Естественно, в этот прообраз должны включаться и представления о мыслительных процедурах и приемах психической саморегуляции, которые обеспечивали бы возможность постоянного воспроизводства учителя как человека и как члена определенной социальной общности людей.

Литература:

Г. Щуткина Л.Н. А надо, чтобы учитель! - Учительская газета, 1983, 12 ноября.

В.К.Мульдаров

Моделирование как структурный компонент учебно-познавательного действия (исследование процессов знакового опосредования)

Как известно, основу процесса решения учебной задачи составляет выделение школьником существенных отношений исследуемого объекта и последующее моделирование этих отношений в предметных, графических или знаковых формах. Оба действия являются основными структурными компонентами целостного учебно-познавательного действия. При полноценном выполнении этих действий выделенные в объекте существенные отношения закрепляются в отношениях вещественных и знаковых элементов модели. Соответствующая модель представляет "своеобразное единство единичного и общего, при котором на первый план выдвигаются моменты общего, существенного характера" (В.В.Давыдов, 1972). Знаковое опосредование содержания отношений исследуемого объекта отношениями и связями элементов модели характеризует процесс моделирования, специфический для решения школьниками учебных задач.

В настоящее время психологи, работающие над проблемой формирования учебно-познавательных действий у детей, накопили большой экспериментальный материал, свидетельствующий о различном предметном содержании моделирования при решении учебной и конкретно-практической задачи. Это отличие заключается в том, что в

процессе построения учебной модели учащийся ориентируется на существенные отношения объекта, отображая свойства этих отношений в связях и отношениях элементов модели. При решении задачи как конкретно-практической учащийся ориентируется на частные свойства объекта — именно эти свойства фиксируются им в результате решения. Полученные данные показали, что построенная ребенком в процессе учебного моделирования модель рассматривается им как особая форма действия с объектом. В этой форме закрепляется способ преобразования объекта, соответствующий переходу существенных отношений элементов самой модели (Н.Н.Подъяков, 1977; М.А.Семенова, 1982; В.В.Рубцов, 1975, 1980; Р.Я.Гузман, 1982; А.Ю.Корестелев, 1980; Б.Д.Эльконин, 1982).

Вместе с тем, несмотря на важное значение полученных результатов о процессе учебного моделирования, все еще остается нерешенным ряд вопросов, касающихся механизмов выполнения этого действия. Основным является вопрос о способах преобразования существенных отношений объекта в отношении и связи элементов модели. Остается, в частности, неясным: чем отличаются эти способы при решении учебной и конкретно-практической задачи. Полагая, что предметом учебного моделирования является построение знаковой формы, учитывающей преобразование существенных отношений объекта в связи образующих эту форму элементов, мы провели экспериментальное исследование этого действия в процессе решения школьниками задачи на конструирование отношений взаимодействия магнитных полей. Как известно, содержание этого отношения определяется взаимной ориентацией магнитных полей: при однонаправленной ориентации имеет место притяжение магнитов, при разнонаправленной — их отталкивание. Поиск взаимной ориентации магнитных полей определяет в данном случае содержание учебной задачи. Участники, работая на специальной установке, выполняли преобразование одной схемы отношений взаимодействия системы магнитов (цветная окраска магнитов) в другую форму (направленные стрелки). Способы преобразования определились по следующим показателям:

- по умению школьника выделять и фиксировать схему взаимодействия магнитных полей;
- по умению соотносить учебную схему с содержанием взаимодействия;

— по умению трансформировать заданную схему, преобразовывать в новую схему фиксации отношений.

Данные, полученные на основе анализа этих показателей, свидетельствуют о том, что учебное моделирование отличается от других типов этого действия прежде всего характером взаимосвязи, устанавливаемой между двумя схемами отношений в процессе построения модели объекта.

Результаты свидетельствуют о том, что связь, устанавливаемая между двумя схемами при учебном моделировании, представляет собой взаимное отображение соответствующих схем. Такое отображение носит взаимнообратимый, рефлексивный характер, благодаря чему процесс построения модели (соответственно знаковое опосредование существенных отношений) выступает как динамический процесс преобразования одной схемы в другую. Модель в данном случае становится основной формой фиксации перехода существенных отношений объекта. В этом переходе выражен всеобщий характер содержания объекта. Другой тип моделирования, специфический для решения задачи как конкретно-практической, основан на отображении свойств элементов схемы и переобозначении этих свойств в другой схеме. В данном случае имеет место копирование схем, а способ копирования, составляющий основу этого процесса, противоположен по своему строению способу взаимного отображения схем. Задача дальнейшего исследования состоит в детальном изучении выделенных нами типов моделирования и раскрытии механизмов отображения схем, специфических для знакового опосредования в процессе построения учебных моделей.

В.А.Жегалин •

ЭВМ, программированное обучение и рефлексия

В настоящее время появилось много работ, посвященных включению ЭВМ в учебный процесс /1/. Тезис "Программирование — вторая грамотность" стал популярным как у нас в стране, так и за рубежом. С вычислительной техникой связаны радужные перспективы большого отряда кибернетиков, программистов и педагогов.

Однако включение в обучение ЭВМ в принципе не изменило технологии педагогического производства. Старая идея программированного обучения обрела свое новое существование в компьютеризованном классе.

Основной чертой программированного метода, на наш взгляд, является выключение учителя из процесса учения и машинообразное движение ученика по запрограммированным порциям учебного материала.

В 1982 году автором была предпринята попытка организации учебной деятельности школьников, в которой программированное обучение использовалось как элемент автоматизированной системы учебной деятельности (АСУД).

АСУД включает в себя учителя, ученика и ЭВМ с набором программ.

Основная идея отрыва от программированных форм обучения состояла в активном включении учителя в процесс движения ученика по учебному материалу в качестве организатора понимания учеником предъявляемых ему учебных заданий и рефлексии на выполняемые им учебные действия.

Экспериментальное занятие строилось как дополнительное, послеурочное, т.е. ученики после урока приходили в класс, где была установлена ЭВМ, чтобы получить консультацию от учителя по разделам программы, которые, по их мнению, были недостаточно усвоены. Учитель предлагал задачи, которые школьники решали с помощью ЭВМ. При этом ЭВМ не только фиксировала правильность ответов, но и при необходимости консультировала школьников по поводу понятий, законов, моделей, научного предмета, на базе которого строились задачи. Все обращения учеников к ЭВМ протоколировались. Во второй фазе занятия учитель совместно с учеником рефлексивно обсуждал ход решения задач, используя эти протоколы, выявлял стратегии решения, ход решения, план и способ решения задачи. Ученики оценивали свою деятельность по решению задачи, фиксировали свои пробелы в знаниях и умениях. После этого учитель предлагал школьникам написать сочинение о том, как решались ими задачи.

Это задание служило основой для проведения третьей фазы экспериментального занятия, в которой учитель проверял способность учеников к рефлексии и организовывал их выход на собственно учеб

ную деятельность.

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило гипотезу о том, что включение ЭВМ в учебный процесс в качестве референта учителя является ущербным вне активного вмешательства учителя в деятельность ученика. Таким образом, использование ЭВМ в учебном процессе нуждается в проектировании систем учебной деятельности, в которых ситуации учения-обучения предполагают активную роль учителя и ученика, способных к ведению активной коммуникации через посредничество ЭВМ. При этом выход за рамки программированного метода обучения возможен только через организацию учителем рефлексии и понимания обучаемого, т.е. когда тот делает своим предметом собственное учение.

Литература

1. Боткин Д.У. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция. - В сб.: Перспективы (Вопросы образования). Вып. I. М., 1983, с.39-47.

2. Организационно-деятельностная игра по теме "Задачная и проблемная организация производственных и учебных ситуаций и систем мышледеятельности". Вышний Волочек, 2-14 сентября 1983 г.

Ю.Г.Сулима

Техническое устройство как средство инициирования рефлексии и мышления

Рассматривая вопросы, связанные с автоматизацией действий по решению задач, осуществляемой на основе какой-либо теории, и механизацией формирования этих действий, следует уточнить функции технического устройства (ТУ), обратившись к схеме мышледеятельности, предложенной Г.П.Щедровицким. В этой схеме, в частности, выделены мышледействие, рефлексия и мышление.

Вначале представлялось, что ТУ может выступать в качестве средства осуществления мышледействия школьника, решающего какую-либо конкретно-практическую задачу. Однако это, видимо, не так. В самом деле, мышледействие, как мы считаем, пред-

ставляет собой осуществление, в частности, мыслительных действий в соответствии с ранее усвоенными их образцами. И потому надобность в каких-либо дополнительных средствах при осуществлении мыследействования по самому его определению не существует. Эта надобность или необходимость привлечения новых средств, а следовательно, и перестройка мыследействования возникает в том случае, если человек не может далее осуществлять прежнее мыследействие.

В этом случае человек начинает поиск новых средств и способов продолжения своей деятельности с целью преодоления возникшего в ней разрыва. Таким образом, мы приходим к выводу, что если интересующие нас ТУ и могут использоваться, то только в том случае, когда ученик зафиксирует разрыв в собственной деятельности и выйдет в рефлексивную позицию. Более того, техническое устройство, детально отслеживающее результаты мыследействования школьника, может инициировать его рефлексивный выход, задав ему один или целый ряд соответствующих вопросов в том случае, если он самостоятельно не может обнаружить указанный разрыв.

Таким образом, первая функция, которая должна осуществляться техническим устройством, — это детальная фиксация результатов мыследействования ученика. Второй функцией должно явиться инициирование рефлексивного выхода ученика, решающего задачу, посредством задавания ему необходимых вопросов.

Следует отметить, что вопросы, задаваемые техническим устройством школьнику, в этом случае должны относиться к плану реализации фрагментов используемого им способа решения задачи. Эти вопросы, с одной стороны, будут выталкивать школьника в рефлексивную позицию, а с другой стороны, будут являться средством его отношения к основаниям собственных действий. Причем, в том случае, если смысл заданного ТУ вопроса противоречит основаниям действия ученика, то возможен его выход в план чистого мышления, в котором им будут перестроены эти основания. Это, разумеется, при условии, если школьник не обратится за соответствующими разъяснениями (консультациями) к ТУ.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ТУ, выводя или, точнее, инициируя выход школьника в рефлексивную позицию, одновременно может инициировать и выход его в план мышления, где он

построит или, во всяком случае, попытается построить необходимые ему средства, переконструировав, изменив имеющиеся.

В случае же, если школьник, самостоятельно выйдя в рефлексию, запросит интересующую его консультацию, то при этом тоже возможен его выход в чистое мышление. Однако подобный выход будет носить частичный характер. В этом смысле можно представить следующую иерархию выходов в план чистого мышления (в рамках, разумеется, решения задач): 1) самостоятельный выход; 2) в результате получения вопросов, обращающих внимание на ошибочность действий; 3) в результате получения "наводящих" вопросов; 4) в результате получения прямых консультаций.

Итак, есть основания полагать, что техническое устройство не используется непосредственно в мышледействовании. Оно является средством инициирования выхода решающего задачу в верхние этажи мышледеятельности. И только посредством этого ТУ оказывает определенное формирующее воздействие на мышледействование школьника. Однако основной функцией ТУ должно являться инициирование рефлексии и мышления и, следовательно, их формирование.

РЕФЛЕКСИЯ В НАУКЕ И ОБУЧЕНИИ

Тезисы докладов

Ответственный редактор И.С.Ладенко

Ответственный за выпуск Бочкарев Н.П. Редактор Берлягчик М.М.

Подписано к печати 01.10.1984 г. 3,934 МН 05384

Объем 12 п.л. Формат 60x90 1/16. Тираж 200 Цена 1 руб.

Институт истории, филологии и философии
СО АН СССР

Ротапринтный участок УД СО АН СССР