

Рефлексия как прикладная проблема психологии

Веселин Василев*,

Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария,
veselin_vasilev@abv.bg

В статье представлены некоторые процедуры и результаты целостного исследования рефлексии: анализ предшествующих философских идей и взглядов, основные психологические концепции рефлексии, классификация ее типов и видов. С помощью специально подобранных и созданных методологических процедур для теоретического анализа автор синтезирует целостное понимание сущности рефлексии как сложного феномена, проявляющегося в разнообразных модусах: типах и видах. Предложена целостная схема классификации рефлексии, в которой разграничены четыре ее типа. Проанализированы теоретические основания обособления нового, самостоятельного типа рефлексии — праксиологического — и его особенностей. Специально рассмотрены возможности, подходы и некоторые достижения в преобразовании теоретических идей в прикладные практические программы, методики и технологии, основанные на знаниях о рефлексии. Автор представляет основные направления и результаты исследований своеобразной пловдивской традиции в изучении этого интересного человеческого феномена — рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, интеллектуальная, личностная, рефлексия как диалог, праксиологическая, рефлексивный подход, технологизация теоретических идей.

Введение

Рефлексия как престижная проблематика последнего десятилетия несомненно сохранит свою актуальность и в дальнейшем. Но для этого решающим является ее превращение из элитарной и абстрактной гуманитарной проблемы в прикладную проблему современной психологии. «Элитарность» рефлексии состоит в том, что как проблема она появилась на поле философии, что делает ее сложной и трудной для понимания и исследования. В качестве феномена рефлексия считается способностью людей, принадлежащих к интеллектуальной элите общества. Качественную рефлексия нельзя наблюдать в ранних и спорадических проявлениях, а лишь тогда, когда она достигает высокого уровня развития у данного субъекта.

Но мы, исследователи рефлексии, не должны допускать, чтобы рефлексивная проблематика развивалась способом, который удаляет ее от практики, так как подобное развитие может отправить ее на периферию научного и общественного интереса. Поэтому очень важно еще в теоретических исследованиях рефлексии закладывать основания и определять направления практического применения теоретических идей. Необходимо максимально быстро и успешно связывать рефлексия с практикой путем технологизирования теоретических рефлексивных концепций и их подготовки к применению в разных социальных сферах — в образовании, науке, коммуникациях.

Здесь уместно припомнить интересную закономерность, названную в науковедении «законом Страхова», согласно которому абстрактно-теоретические и только словесно сформулированные идеи обречены на забвение, если их автор или его ученики не превратят их в практические программы и не реализуют их как конкретные образцы работы. Сами по себе, считает Н.М. Страхов, методологические идеи не оказывают реального влияния на дальнейшие исследования и на практику, если не будут приведены к подходящему уровню конкретизации — в образцах или технологиях [37]. Трансформирование абстрактных теоретических идей о рефлексии в технологические исследования является важной задачей в области рефлексивной проблематики.

Поскольку сама исследовательская и прикладная процедура «технологизирования» почти не разработана в области гуманитарных наук и гуманитарной практики, автор далее уделяет специальное внимание как на ее экспликацию в качестве проблемы, так и на рефлексивное осознание ее процессуальных составляющих.

Обязательной предпосылкой удачного технологизирования знаний о рефлексии является конструирование обобщенного понимания, которое должно не просто содержать самое ценное в существующих теоретических традициях, но и сохранять полную **научную аутентичность понятия рефлексии** так, чтобы оно не превратилось в словесное украшение текстов, не имеющих существенной связи с настоящей рефлексивной проблематикой.

Для цитаты:

Василев В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 208–225. doi:10.17759/chp.2016120311

* *Веселин Костов Василев*, доктор психологических наук, профессор кафедры Психологии Педагогического факультета, Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария. E-mail: veselin_vasilev@abv.bg

В то же самое время в обобщенном инварианте понимания следует сохранить и даже выделить тенденцию исследовать рефлексии как полимодальное явление. Я придерживаюсь мнения, что подробная, логически выдержанная и эмпирически подтвержденная классификация является первым и важным шагом к созданию технологических процедур практического применения знаний о рефлексии.

Успешное применение знаний о любом психическом явлении в разнообразной общественной практике возможно только если оно основывается на **целостной, относительно законченной теоретической концепции о нем**. Обобщая лучшие образцы целостных теоретических концепций разных психических феноменов, можем синтезировать следующие основные компоненты концепции рефлексии:

- эксплицированное понимание сущности феномена (в данном случае — рефлексии);
- понимание его функций и его роли в собственно психической и в практической жизни человека и общества;
- разграничение (полная классификация) типов и видов феномена или хотя бы дифференцирование и систематизирование его модусов;
- представления или гипотезы о способах его спонтанного возникновения и/или его активного и целенаправленного формирования;
- идеи, практические программы и технологии применения феномена в разнообразной человеческой практике [1, с. 13].

«Рефлексия над рефлексией»: сущность феномена рефлексии

Теоретик-исследователь рефлексивной проблематики сталкивается с интересным явлением: множество авторов интерпретируют рефлексии по-разному, описывая разные ее модусы, типы и виды. Почти полностью отсутствуют споры и дискуссии по вопросу о сущности рефлексии: каждый автор теоретического или конкретно-эмпирического исследования постулирует свое понимание, ссылаясь на авторитетных предшественников, не оспаривая и не критикуя чужих мнений и не обосновывая своего мнения.

Можно выдвинуть несколько предположений для объяснения этой интересной ситуации: сущность рефлексии самоочевидна и не нуждается в дискуссионном доказывании и отстаивании; авторы, работающие в области рефлексии, отличаются завидной научной толерантностью; рефлексивная проблематика все еще находится на относительно ранней стадии изучения — «стадии первоначального постулирования и накопления» все еще несинхронизированных теоретических идей.

Каждое из этих объяснительных предположений содержит какую-нибудь часть истины, но ближе всего к истине, по-моему, находится следующее объяснение: рефлексия является сложным явлением, проявляющимся в разнообразных модусах, у нее несколько

«лиц» и различных сущностей, так что каждый автор легко открывает в какой-нибудь из них свое понимание. Поэтому все еще нужны масштабные теоретические исследования, в которых сопоставляются, систематизируются, интегрируются и обобщаются все разнообразные мнения. Автор в более раннем исследовании [1] проанализировал многочисленные и многообразные понимания о рефлексии, извлекая и синтезируя **обобщенный инвариант**, который может стать основой эмпирических исследований разных проявлений рефлексии.

Корни рефлексивной проблематики и аутентичные идеи ее сущности следует искать в философской классике. Здесь мы приведем только фрагменты анализа, как и некоторые методологические приемы, использованные при его осуществлении.

Г.П. Щедровицкий [40] указал, что идеи, из которых вырастает рефлексивная проблематика, зарождаются еще в знаменитой полемике между Дж. Локком и Г. Лейбницом, где каждый из них занимает крайне противоположную позицию по вопросу о происхождении рефлексии и ее роли в человеческом познании (в то время как их мнения относительно самих рефлексивных процедур не такие уж разные) [22; 24].

Концепция И. Канта (и гносеологическая вообще, а в еще большей степени рефлексии — в частности) содержит синтез концепций Локка и Лейбница. Приведем показательное высказывание Канта, звучащее как подтверждающее самопризнание: «Вместо того, чтобы поискать в рассудке и чувственности два совершенно разных источника представлений, которые могли бы только **в сочетании** (подчеркнуто Кантом. — В.В.) образовать объективно значащие суждения о вещах, каждый из этих выдающихся философов придерживался только к одному из этих источников, который, по его мнению, относился непосредственно к вещам в себе, пока другой источник ничего другого не делал, кроме как смешивать или упорядочивать представления первого» [15; 338]. (Эти выдающиеся философы, конечно, Локк и Лейбниц. — В.В.).

Великий Кант преподносит нам полезный урок теоретической толерантности и разумного методологического подхода: истина в познании о человеке редко открывается путем столкновения крайних, взаимоисключающих позиций и отбрасывания одной из них; истина намного чаще является конструктивным синтезом идей, изначально кажущихся альтернативными. Из многочисленных высказываний Канта о рефлексии приведу то, которое, как мне кажется, лучше всего представляет его понимание ее сущности: **«Рефлексия (reflexio)**, — пишет Кант, — не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо от них; она есть такое состояние души, в котором мы прежде всего пытаемся найти субъективные условия, при которых можем образовать понятия. **Рефлексия** есть осознание отношения данных представлений к различным нашим источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу может быть правильно определено» [20, с. 314].

Гносеологическая система Канта является как бы первой общей моделью Интеллектуальной рефлексии.

Связь между пониманием Канта о рефлексии и применением современных знаний о рефлексии в практике, несомненно, существует, но ее надо специально искать и раскрывать. Мы не можем ожидать, чтобы Кант написал: «...мы должны научить ученика анализировать и осознавать с помощью какого познавательного действия усвоил данное понятие», как выразились бы в наше время П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина (как и не можем ожидать от них написать, что это «трансцендентальная рефлексия» — как выразался И. Кант). Но и в обоих выражениях представлено одно и то же интеллектуальное умение высшего класса — и в гносеологическом, и в психологическом и в технологическом аспектах. А еще глубже «прочитанная» и раскодированная, концепция Канта о рефлексии содержит «скрытое» послание о том, что мы можем путем целенаправленного обучения формировать у школьников мышление с высокой степенью автономности, которое, со своей стороны, является условием-предпосылкой для творческого воспроизведения мира — как выразились бы, например, современные психологи В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и В.Т. Кудряцев.

Среди классических философов больше всех о рефлексии писал Г.В.Ф. Гегель — в «Науке логики» и «Философии духа» он посвятил ей сотни страниц. Но Гегелевскую имплицитную концепцию этого феномена нелегко реконструировать — во многих местах понятие «рефлексия» расширено до семантических масштабов понятий «размышление», «рассуждение», «отражение»; это подсказало мне идею о применении специальной методической процедуры **компаративного дискриминирования**.

Соответственно переосмысленная следующая идея Гегеля может стать отправной точкой анализа рефлексивных способностей: «Сознание как проявляющийся дух, который освобождается на своем пути от своей непосредственности и внешней конкретности, становится чистым знанием, имеет предметом те самые чистые сущности, как они есть сами по себе. Они чистые мысли, мыслящий свою сущность дух» [8].

Если попытаемся расшифровать замысел выдающегося философа, можем извлечь следующую фундаментальную идею: в своем развитии мышление освобождается от своего конкретного, непосредственного — предметного, внешнего — содержания, **от того, о чем думается в мышлении** («внешняя конкретность» — по Гегелю), и становится **чистым мышлением**, которое обособляется, поднимается, «имеет предметом те самые чистые (свои. — В.В.) сущности, как они есть сами по себе». Мышление (сознание, дух как субстанция — по Гегелю) становится способным извлечь, абстрагировать от самого живого процесса мышления, выделить из их внешнего предметного содержания сами «чистые сущности», сами «чистые мысли», «мыслящий свою сущность дух». Надеюсь, что будет адекватной духу

Гегеля следующая моя формулировка: **рефлексией является то, что можно вынести за скобки, когда выделим его из предметного содержания процессов мышления**. То, что можно осознать, когда выделим из мысли мысленное, — это чистые формы и процедуры мышления. Они, по Гегелю, изучаются Логикой; **а сам нелегкий процесс подобного выделения чистых форм и процедур мышления в актах мышления отдельного субъекта и есть процесс рефлексии** — можем добавить вслед за Гегелем (подчеркнуто мною. — В.В.).

Из идей Гегеля следует выделить идею о рефлексии как выход за пределы наличной определенности: «Рефлексия есть прежде всего движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями» [8, с. 206]. Эта идея продолжена и развернута в интересной концепции русского психолога С.Л. Рубинштейна.

Впервые Гегель также представил рефлексии как опосредование («Рефлексия — **чистое опосредование** вообще, основание — **реальное опосредование** сущности с самой собой» [8] (подчеркнуто Гегелем). Понимание рефлексии как опосредование является ключом к ее опосредованному (инструментальному!) формированию, что делает его особенно ценным именно в технологическом плане.

И наконец, Гегель является первым, кто рассматривает рефлексии не как компактный, однозначно определенный и застывший феномен, а как рефлектирующее движение, существующее в разных модусах (или формах), которые он разграничивает следующим образом: «во-первых, становящаяся рефлексия; во-вторых, внешняя (сравнивающая); в-третьих, определяющая рефлексия» [8]. (В.И. Слободчиков в своей интересной концепции «располагает» эти выделенные Гегелем формы рефлексии в онтогенетическом плане как этапы развития рефлексивной способности человека [35]). Таким образом, от Гегеля идет традиция изучать рефлексии как сложное явление, проявляющееся в различных модусах: типах и видах.

В сложных концепциях Канта и Гегеля о рефлексии содержатся и технологические идеи, которые, однако, надо найти, старательно извлечь и с терпением переработать. От Канта и Гегеля идут оба основных направления в развитии рефлексивной проблематики: **в Кантианском направлении** рефлексия интерпретируется как имманентная, сущностная человеческая способность анализировать «вторично» и опознавать сам познавательный процесс, его средства и искать основания наших знаний. Последователями этого направления являются феноменолог Е. Гуссерль, экзистенциалисты С. Киркегард, М. Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, П. Тейяр де Шарден, а в психологии и педагогике — Дж. Дьюи, Ж. Пиаже, А. Бузман, представители метакогнитивисткой школы (Дж. Флейвелл и др.). **Гегельянское направление** рассматривает рефлексии как социокультурный феномен, как опосредование в познавательной деятельности и в самопознании. Его последователями являются философы

фы герменевтической (Г.-Г. Гадамер) и Франкфуртской школы (Т. Адорно, Ю. Хабермас), психолог Эд. Шпрангер, русские философы и психологи (Л.С. Выготский, Г.П. Шедровицкий, А.П. Огурцов, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и др.).

К. Ясперс, С.Л. Рубинштейн, а также и В.В. Давыдов интегрируют кантианские и гегельянские идеи в своих концепциях рефлексии. Этого же интегративного подхода придерживается и автор настоящей работы [1].

Представить многочисленные основополагающие ценные идеи о сущности рефлексии и о ее существенных характеристиках, функциях и конкретных проявлениях (модусах) здесь, конечно, невозможно. В их анализе мы применили некоторые специально разграниченные или конструированные теоретико-методологические приемы, которые позволяют систематизировать разнообразные теоретические идеи способом, напоминающим обработку эмпирических данных, вместо того чтобы субъективно-пристрастно подбирать те идеи, которые данный исследователь считает ценными, нужными или иногда просто удобными [1, с. 74–101].

С помощью **методики компаративного дискриминирования** (сопоставительного отграничения) мы отграничили рефлексии от ряда понятий, которые кажутся схожими по содержанию и могут быть ошибочно приняты за рефлексии (но не являются аутентичной рефлексией). Такими понятиями являются, например: «размышление», «рефлексивность», «отражение», «интроспекция», «эмпатия», «рационализация», «самопознание», «ретрофлексия» (конечно, их список — открытый).

Методика содержательной покомпонентной верификации понятия и концепции рефлексии представляет собой систематизирование пониманий о рефлексии самых авторитетных и влиятельных авторов в этой области. Заранее разграничиваются содержательные компоненты концепции (они представлены во Введении статьи) и прослеживаются и систематизируются совпадения и расхождения во мнениях отдельных авторов о них. В этом методическом приеме я постарался реализовать замысел о «рациональной дискуссии» К. Поппера, его принцип конвенционализма, а также более мягкий принцип «подтвердимости через свидетельство» Р. Карнапа [42].

Этот придирчивый подход при раскрытии сущности данного феномена и понятия о нем считаю необходимым по следующим причинам. Во многих случаях прозорливость «старых мастеров»-классиков в гуманитарной науке поражает! Их ценные прозрения не должны быть только объектом восхищения; оставлять их без применения только потому, что они не выражены на удобном современном технологическом языке, является недопустимым расточительством ценных идей.

Количество психологов и педагогов, исследовавших и исследующих рефлексивную проблематику, намного больше философов, положивших классические основы этой проблематики. Но мы, совре-

менные авторы, **имеем меньше возможностей и — подчеркиваю — меньше прав(!) вмешиваться в формулирование сущности рефлексии и основополагающих идей в целостной концепции о ней.** По моему, в гуманитаристике основополагающие классические идеи **обладают не только приоритетом, у них должен быть и особый иммунитет,** который охранял бы их от произвольного корректирующего вмешательства более поздних авторов. Таким образом, синхронизирование новых идей с классикой в гуманитаристике обеспечивает не только преемственность, но и стабильность в познании человека.

Анализ и синтез взглядов десятков авторов, внесших существенный вклад в раскрытие сущности феномена рефлексии и в создание целостной концепции о нем, позволил нам конструировать свою полную формулировку: **Рефлексия — это социокультурно обусловленная, инструментальная интеллектуальная процедура (процесс, набор осознанных и контролируемых умственных действий), направленная (и осмысленная) на самопознание. Рефлексия также — мысленный диалог с другим, в котором воспроизводится логика и содержание мышления партнера. Рефлексией является и мысленное прослеживание и контроль над реализацией знаний и качеств субъекта в его практической деятельности (рефлексивный контроль над опредмечиванием и технологизированием собственных знаний и качеств).**

На данном этапе, по моему, любое более короткое и компактное определение рефлексии будет неполным и в нем будут отсутствовать ее существенные признаки и модусы. Обзор основных исследований показывает, что **рефлексией является все то, что содержится в вышеуказанной формулировке; что рефлексия сложное явление, глубоко характеризующее человека, существующее в разнообразных модусах.**

Попытка извлечь инвариант из разных пониманий рефлексии приводит к следующему более короткому (и, естественно, более неполному) пониманию и определению: **рефлексия — это социокультурно обусловленная интеллектуальная процедура, сознательно направленная (и осмысленная) на самопознание, которая проявляется в разнообразных модусах.**

Модусы рефлексии: типы и виды рефлексии. Праксиологический тип рефлексии

Среди ценных взглядов на рефлексии, рожденных в рамках психологической традиции, некоторые имеют особое значение для превращения рефлексии в предмет прикладных исследований. На первом месте — Дж. Дьюи, создавший первую целостную концепцию рефлексии, содержащую ясную прагматическую ориентацию и ряд ценных технологических идей — о целенаправленном формировании и целенаправленном применении рефлексивных умений [15].

Выдающийся психолог XX в. Ж. Пиаже привносит заметный вклад в рефлексивную проблематику, вводя в употребление понятие *рефлексивной абстракции*, которым обозначает важнейшую особенность интеллекта на стадии формальных операций (после 12 лет). Это умение учеников выделять и осознавать свои познавательные действия, анализировать не только объект или результат, но и средства, которыми этого результата добились. Таким образом, сами действия организуются и систематизируются, что позволяет применить успешные действия в новой сходной ситуации или задаче. У ученика возникает способность строить гипотезы, выведенные дедуктивно, и намечать (заранее и комбинаторным способом) системы действий для их проверки [45]. Впервые у Пиаже встречаем конкретные описания рефлексивных процедур, представляющие собой очень абстрактную рефлексивную способность на языке операций, т. е. технологически.

Рефлексивная абстракция Пиаже напоминает о трансцендентальной рефлексии Канта, что совсем неслучайно. Ранее я назвал Ж. Пиаже «одним из великих неокантианцев XX века», так как он исключительно удачно перекодирует на язык психологии некоторые из основных гносеологических идей Канта [6, с. 21].

Особый взгляд на понимание рефлексии содержится в идее С.Л. Рубинштейна (в рукописи «Человек и мир») о двух способах существования человека и, соответственно, о «двух его отношениях к жизни». Эта идея хорошо известна, поэтому приведу лишь короткие фрагменты: «Первый — жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей... Здесь человек весь внутри жизни, <...> не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. <...> Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. <...> Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению ..., или другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни» [31, с. 347–348]. Так как в этих мыслях синтезирован и драматический личный опыт самого С.Л. Рубинштейна, интегрируя его теоретические взгляды с его драматической судьбой (судьбой самоактуализированной личности), мы можем будто от его имени сказать: рефлексия — это такое осмысление и переосмысление собственной жизни, которое поднимает человека над обстоятельствами и делает его независимым от них.

Идеи Рубинштейна, согласно которым рефлексия является основным интеллектуальным механизмом регулирования собственной деятельности (и жизни) сообразно сознательным целям человека, нуждаются в конкретизировании и развитии — сначала в междинной теории среднего охвата, а дальше и в кон-

кретных технологиях. Шаги в этом направлении уже сделал В.И. Слободчиков [35].

Методолог Г.П. Щедровицкий интерпретировал рефлексивную диалогичность в теоретических, и в прикладных ее аспектах: рефлексивные диалоги не изолированы, они находятся в ядре единства «мыследеятельности» и являются теоретико-технологической основой организационно-деятельностных игр, в которых полностью реализуются возможности рефлексивной кооперации [41].

Исключительной является заслуга В.В. Давыдова и его последователей для превращения рефлексии из абстрактно-теоретической проблематики в прикладную. Основываясь на гегельянском социокультурном менталитете и конструктивистском оптимизме Л.С. Выготского, Давыдов постулирует, что рефлексия может быть целенаправленно сформирована, притом в раннем возрасте; таким образом, она является типичным высокоинтеллектуальным новообразованием младшего школьника [11; 12]. На этой перспективной теоретико-прикладной основе А.З. Зак создает конкретные и продуктивные методики-модели формирования рефлексивных умений — искусственные рефлексивные задачи и даже «рефлексивные инструментальные жесты», посредством которых «извне-вовнутрь» (совсем по Выготскому) вырабатывается регуляторная рефлексивная схема [17].

Может быть «тренировочное» решение искусственных рефлексивных задач позволит младшим школьникам использовать рефлексивные умения при решении задач, включенных в учебную программу? Так и оказалось: моя сотрудница С. Мелоян установила, что решая специальные задачи «на рефлексивные» (предложенные А.З. Заком и модифицированные В.С. Гончаровым), уже половина исследуемых учеников 2-го класса овладевают рефлексивными умениями, которые потом успешно применяют при решении школьных задач по математике [25].

В исследованиях В.В. Рубцова рефлексия проявляется как существенный компонент в структуре совместных (кооперативных) учебных действий учеников и в процессе повышения уровня их системности [28; 32].

* * *

То, что мы с уверенностью знаем о рефлексии, на самом деле то, что мы знаем об отдельных, конкретных проявлениях рефлексии, т. е. о ее модусах, видах и типах. Полная и логически корректная классификация является не только важным шагом в познании рефлексивных феноменов, но и важным шагом в технологизировании этого познания. Компактные, нерасчлененные идеальные объекты (знания) с трудом поддаются технологизированию; сам корректное разграничение на типы и виды рефлексии уже оказывается начальной технологической процедурой.

Здесь невозможно изложить и оценить многочисленные и разнообразные классификационные

схемы. В некоторых вместо логически корректно разграниченных видов и типов предлагаются списки конкретных, даже инцидентно встречающихся модусов рефлексии. Авторитетные авторы принимают за «рефлексию вообще» именно тот модус, который они сами исследуют (В.А. Лефевр — коммуникативную, а Г.П. Щедровицкий — кооперативную рефлексию).

Мы подошли к проблеме другим способом — посредством специально конструированной **методики классификационного дефинирования** проанализировали и систематизировали понимание о рефлексии 120-ти авторов; в их список, несомненно, попадали все, кто создал ценные идеи в этой области. Заранее феноменологически разграничили четыре основных модуса существования рефлексивных феноменов, притом в отношении первых трех не было никаких колебаний:

— **интеллектуальная рефлексия** описана и признана еще Локком, Лейбницем, Кантом, Гегелем, Гуссерлем, Дьюи и почти всеми современными авторами;

— **личностная рефлексия** встречается в концепциях Лейбница, Гегеля, Тейяра де Шардена, Ясперса, Хайдеггера и многих современных авторов;

— **рефлексия как диалог** (это название было предпочтено мною) выделена в понимании Гуссерля, Гадамера, Хабермаса, Библера, Лефевра, Щедровицкого; под другим названием ее разрабатывают многие современные авторы;

— **праксиологическая рефлексия** была выделена отдельным типом мною [4] на основе идей, встречающихся у Тейяра де Шардена, Ясперса, Гадамера, Мерло-Понти, Адорно, Дьюи, Рубинштейна, а также в понимании многих современных авторов.

В проанализированных работах 120-ти авторов встречаются в общем 197 повторений вышеуказанных модусов-типов рефлексии. Чаще всего появляется интеллектуальная — 71 раз (36%); личностная встречается 52 раза (26%); праксиологическая (и под другим названием) — 39 раз (20%) и рефлексия как диалог — 35 раз (18%).

У нас есть все основания сделать вывод о том, что эти четыре типа исчерпывают все многообразие возможных проявлений рефлексии — каждый отдельный рефлексивный феномен, наблюдаемый в жизни и описанный в теории, может быть отнесен к какому-нибудь из них. **В работах проанализированных 120-ти авторов не встречается ни одного случая (модуса) рефлексии или понимания о ней, который не мог бы быть включенным в эту классификационную схему, что доказывает ее логическую и содержательную корректность и полноту.**

На этом основании мы предлагаем следующую общую классификационную схему рефлексии:

Интеллектуальную рефлексию можно разделить на следующие виды:

— интеллектуальная рефлексия в обучении (проявляющаяся в модусах формальной и содержательной — по В.В. Давыдову и А.А. Заку);

— интеллектуальная рефлексия в науке (исследовательская).

Личностный тип рефлексии разделяется на следующие виды:

— рефлексия над поступками и деятельностью личности;

— рефлексия над качествами личности.

Рефлексия как диалог разделяется на:

— коммуникативную рефлексию;

— кооперативную рефлексию.

К этому типу относится и частный случай рефлексии в конфликтных ситуациях.

Праксиологический тип рефлексии имеет следующие виды:

— профессиональная рефлексия (со специфическими ее подвидами);

— технологическая рефлексия [1, с. 109].

* * *

Праксиологическая рефлексия была разграничена отдельным самостоятельным типом автором этих строк впервые в 1989 г. [3; 4]. Этот термин нужно было ввести, чтобы обозначить специфическое направление и особое содержание рефлексивного процесса. Размышления, посредством которых субъект выбирает нужные и самые подходящие знания, чтобы осуществить данную практическую деятельность; мысленные процедуры, которыми подготавливается, регулируется и контролируется превращение этих знаний в средства (инструменты) для решения профессиональных и житейских практических задач («инструментирование» и «технологизирование» знаний, их подготовка к выходу в практику); регулирование, контролирование и осмысление эффективности использования прагматизированных знаний и действий (т. е. мысленное прослеживание их технологически-прикладной судьбы) и все это непрерывно соотносимое с особенностями мыслящего и действующего субъекта — таков в общих чертах сложный психический феномен, для которого был нужен новый термин «праксиологическая рефлексия».

Основополагающие идеи о разграничении этого типа рефлексии можно открыть в концепции Гегеля об отчуждении идей и их опредмечивании в социокультурном бытии; в теории Дж. Дьюи, согласно которой само упорядочивание мыслей прагматико-целесообразным способом облегчает прагматическое осознание и применение наших знаний; в идее М. Мерло-Понти о том, что рефлексия — настоящая, если она становится и механизмом регулирования и перемены в структуре нашего бытия; в разграничении между классической наукой и современным технологическим познанием, проведенном Г.-Г. Гадамером, и в его концепции практической философии как рефлексии над применением теоретических идей к конкретным условиям житейского опыта; в позиции Т. Адорно о том, что лишь когда в основу практики положено достаточно теоретической рефлексии, она становится истинной и приводит к эффективным изменениям в действительности; в концепции Р. Стернберга о практическом интеллекте, проявля-

ющемся в умениях человека аккумулировать свои сильные качества и корректировать или компенсировать свои недостатки. Посредством праксиологической рефлексии «неявные знания» (по Стернбергу) могут превратиться в «явные» — презентироваться в сознании субъекта и взаимодействовать с теоретическим опытом общества.

Операционализация и технологизирование идей о рефлексии. Рефлексивный подход и рефлексивные технологии в обучении

Важным шагом в технологизировании знаний о рефлексии (представляющих собой сущности, характеристики, связи, закономерности и т. д. в застывшем, «кристаллизованном» виде) является их **операционализация** — их преобразование и переосмысление в процессы, события, действия, феномены в динамике и протекании; в этом модусе (способе существования) они могут быть контролированы и регулированы, а следовательно и целенаправленно сформированы для последующего применения в практике. Приведу ряд примеров операционализации идей о рефлексии, содержащихся в технологической практике в сфере гуманитаристики.

1. Праксиологическая рефлексия проявляется как целенаправленное «отчуждение» мыслей субъекта: и как творения («кристаллизованные», уже реализованные мысли), и как описание и анализ субъективных действий, приведших к этим творениям (по идеям Гегеля);

2. Праксиологическая рефлексия является активным опосредованием умственных действий путем применения подходящих инструментальных средств — схем, записей, действующих моделей и макетов. Вынесение умственных действий и их совершение во внешнем плане облегчает как саморегуляцию и контроль над ними, так и их усовершенствование (по идеям Гегеля, Выготского, Давыдова, Зака);

3. Каждое теоретическое знание, считает Дьюи, должно быть осмыслено не только в абстрактно-познавательном плане («что?» и «почему?»), но и в прикладном, практическом плане («о чем?» и «как можно употребить?»). Сама постановка этих вопросов уже формирует праксиологический стиль мышления и поведения (также и по идеям Гадамера и Адорно);

4. Если познавательные задачи и вообще мышление организовать заранее в соответствии со структурой практических задач, то это мышление формируется еще изначально как праксиологическая рефлексия (сообразно идеям Дьюи, Мерло-Понти, Прибрама, Галлантера и Миллера);

5. Целенаправленная саморегуляция, осуществляемая посредством выработки и применения программ и средств самоконтроля и управления поведением, проявляется как праксиологическая рефлексия (по идеям Выготского и Ясперса);

6. В учебной деятельности, когда усвоение знаний воспроизводит модель их открытия или процесс их практического применения, формируется праксиологическая рефлексия (согласно с идеями Дьюи, Гальперина, Давыдова);

7. Когда субъект учитывает индивидуально-личностные особенности своего партнера (воспитанника, коллеги, соперника) и в соответствии с его вероятными реакциями выбирает самые подходящие действия и воздействия для своего или общего успеха, тогда рефлексия как диалог перерастает и в праксиологическую рефлексию (по идеям Щедровицкого, Лефевра, Хабермаса).

Новые направления и процедуры для операционализации абстрактно-теоретических рефлексивных идей, конечно, можно еще добавлять.

Превращение абстрактных идей и теорий в гуманитарные технологии обязательно проходит, по моему, через создание так называемых междинных теорий среднего охвата. В них теоретические идеи представлены в формулировках, позволяющих осуществлять их эмпирическую проверку, как считает сам И. Лакатос [44]. Но они предназначены также для сохранения аутентичности научно-теоретических идей (охранять их от деформаций) в процессе их практической реализации.

В качестве примера междинной теории приведу концепцию **рефлексивного подхода**, идея о котором была выдвинута болгарским психологом П. Николовым еще в 1985 г. Рефлексивное осознание, планирование, саморегулирование и контролирование собственной учебной деятельности (это и компоненты, и принципы рефлексивного подхода) превращают ученика и студента в самообучающийся субъект [26].

Позже свой оригинальный вариант создала Й. Димова, обогатив рефлексивный подход гуманистичными идеями в области акмеологии и теории самоактуализации [14; 43]. Книга, в которой она представила свою концепцию, получила лестную оценку В.А. Лефевра [23].

Создавая свою концепцию рефлексивного подхода в обучении, я применил двухнаправленный анализ. В одном направлении анализ опирается на **аргументы теории** — подобрать самые сильные и ценные достижения рефлексивной теории, заслуживающие применения в широкой общественной практике; они выведены из содержательных характеристик всех отдельных типов рефлексии, и, таким образом, реализован ранее упомянутый постулат о том, что классификация является первым необходимым шагом в технологизировании (все это напоминает идею И. Лакатоса о положительных эвристиках). В другом направлении анализ основывается на **аргументах практики**, учитывает самые уязвимые для критики, неэффективные звенья в образовании, которые могут быть усовершенствованы путем применения идей, которыми располагает рефлексивная теория (так осуществляются отрицательные эвристики — по Лакатосу). В «зоне» пересечения обоих векторов были сформулированы следующие основные характеристики и принципиальные положения **рефлексивного подхода** в обучении:

— **диалогическая модель и стиль обучения** (реализует теоретические идеи о личностной рефлексии и о рефлексии как диалог);

— *максимальное учитывание познавательных возможностей и интересов учеников* и стремление к развитию этих возможностей и интересов посредством обучения (интеллектуальная и личностная рефлексия);

— *соотнесение и связывание усваиваемых знаний с моделью и логикой познавательных действий* и стремление к осознанию и целенаправленному формированию этих действий как основная задача обучения (интеллектуальная рефлексия);

— *ясная практическая направленность и осмысленные знания* и обучения в целом (праксиологическая и личностная рефлексия);

— *создание каждым учителем собственного профессионального стиля*, в котором гармонично сочетаются его сильнейшие индивидуальные (личностные) черты с основными функциями и задачами профессии (личностная и праксиологическая рефлексия) [1].

* * *

Тридцать лет тому назад в Пловдивском университете имени Паисия Хилендарского зародился интерес к рефлексивной проблематике, который постепенно развернулся в активную исследовательскую деятельность и своеобразную исследовательскую программу. Сначала инициаторы — В. Василев, А. Джалдети, Р. Стаматов — разрабатывали теоретические и методологические аспекты [3; 4; 36]. Постепенно с расширением круга последователей, при ценной поддержке В.В. Давыдова и В.И. Слободчикова [13; 33; 34], расширилась и проблематика и стали разрабатываться прикладные аспекты рефлексии — в педагогическом, методическом и культурологическом плане [5; 29; 30]. Оформилась самобытная болгарская традиция, которую некоторые коллеги прозвали «Пловдивской школой рефлексии»; ее своеобразие проявляется в сотрудничестве со специалистами по методике обучения и в разрабатывании — в плане концепции праксиологической рефлексии — обучающих технологий «с рефлексией» (рефлексивных технологий) в старших классах.

Если раньше применяемые технологические приемы были более универсальными, нейтральными в отношении учебного содержания — могли применяться по всем учебным предметам и обычно в младших классах, — то именно в болгарской исследовательской традиции были проведены удачные и обнадеживающие попытки разработать целостные учебные **технологии рефлексивного характера на конкретном учебном предмете в определенном классе**, организующие и осмысливающие рефлексивно конкретный учебный материал.

В углубленном исследовании рефлексии над химическим знанием Й. Димова конструирует особый дидактический феномен — специальные учебные задачи по рефлексии, решение которых требует от учеников (7-го класса) осознания своей деятельности в двух позициях: в позиции понимания изменений изучаемого объекта и в позиции

понимания собственных знаний об этом объекте, — притом между этими двумя позициями осуществляется рефлексивный диалог. Автор сочетает особенности интеллектуальной, личностной и диалоговой рефлексии [7; 14; 43].

М. Георгиева создает технологическую модель обучения геометрии в 5–6-х классах, в которой рефлексия проявляется как интеллектуальная процедура осмысления и контроля собственных действий в коммуникативной групповой деятельности и как целенаправленное усовершенствование личностных умений [9].

Т. Коларова разрабатывает технологии развития интеллектуальной рефлексии в обучении биологии в 9-м классе, синхронизируя ряд дидактических переменных: групповую организацию посредством активного рефлексивного диалога, рефлексивное целеобразование, интеллектуальные процедуры (рефлексивного обобщения и рефлексивного упорядочивания действий и мыслей — по Дж. Дьюи, рефлексивного контроля и самоконтроля) [7; 21; 46].

И. Хаджалии разрабатывает инновативную рефлексивную технологию, применяемую к учебному содержанию по молекулярной генетике в 9-м классе, которая сочетает интеллектуальную, личностную и праксиологическую рефлексии. Рефлексивный анализ моральных дилемм, проистекающих из современной генетики, собственных ценностей, мотивов, действий и качеств (в условиях нарочито созданных конфликтных ситуациях), активизирует и стимулирует собственный потенциал интеллектуального и личностного развития ученика [39; 46].

Д. Железова-Миндизова исследовала эмпирически педагогическую рефлексии, осмысливая ее как механизм профессионального развития учителя [16].

В течение одного года (2015) были защищены три диссертации по рефлексивно-методической проблематике. Е. Тодорова разработала теоретико-прикладную дидактическую модель для формирования рефлексивных умений в обучении информационным технологиям [38]. К. Камарска создала специфическую рефлексивную исследовательскую методику для изучения химических объектов на начальном этапе обучения химии [19]. Н. Иванова разработала рефлексивные и синергетические аспекты эвристичной деятельности учеников (7–8-х классов) в обучении геометрии [18].

В конце 2015 г. в Пловдиве была проведена международная научная конференция, посвященная рефлексии, на которой свыше 50 участников (в том числе московские психологи В.А. Гуружапов и В.Л. Соколов) представили теоретические работы и эмпирические исследования с применением рефлексивных технологий в обучении разным предметам в разных классах [см.: 2; 10].

Рефлексия остается исключительно интересной областью науки о человеке, в которой абстрактно-теоретические и прикладные практические изыскания должны идти вместе.

Литература

1. *Василев В.* Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. Пловдив: Макрос, 2006. 290 с.
2. *Василев, В.* Пловдивската научна традиция в изследването на рефлексията — история и теория // Стратегии на образователната и научна политика. 2016. Vol. 24. Number 1, С. 41–54.
3. *Василев В., Джалдети А.* Рефлексията — типове и механизми на осъществяването ѝ // Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1989. Т. 26. Кн. 2. С. 229–235.
4. *Василев В., Джалдети А.* Феноменологическа характеристика и логическа аргументация на прагматическата рефлексия // Рефлексия, дейност, култура. Н. трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1990. Т. 27. Кн. 2. С. 13–19.
5. *Василев В., Гергова Е., Димова Й.* Рефлексията над знанието и проблемът за нейното дидактическо моделиране // Н. тр. на ПУ «П. Хилендарски». 1993. Т. 30. Кн. 2. С. 97–103.
6. *Василев В., Судани Т.* Жан Пиаже и Лев Виготски — съпоставителен анализ. Принципиите на компаративната психология. Пловдив: Сема, 1999. 144 с.
7. *Василев В., Димова Й., Коларова Т.* Рефлексията — теория и практика. Пловдив: Макрос, 2005. 143 с.
8. *Гегел Г.В.Ф.* Энциклопедия философских наук. Т. 1, Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
9. *Георгиева М.* Рефлексията в обучението по математика (V–VI клас). В.Търново: Фабер, 2001. 199 с.
10. *Гуружапов, В.А.* Дейността въвеждане на метапредметно и рефлексивно съдържание на аритметичните действия на уроците по математика // Стратегии на образователната и научна политика. 2016. Vol. 24. № 1. С. 86–91.
11. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
12. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. *Давидов В., Василев В., Стаматов Р.* Теоретичен анализ на някои особености на активните методи на обучението // Н. тр. на ПУ «П. Хилендарски». 1988. Т. 25. Кн. 2. С. 115–121.
14. *Димова Й.* Рефлексията над химическото знание в началния етап на обучението по химия: дис. и автореф. на дис. «доктор». София; Пловдив, 2000. 157 с. 32 с.
15. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
16. *Железова-Миндизова, Д.* Моделиране на уменията за педагогическа рефлексия като детерминанта за устойчивото професионално развитие на учителя: дис. и автореф. ... «доктор». Русе, 2012. 190 с./46 с.
17. *Зак А.З.* Развитие теоретического мышления у младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 152 с.
18. *Иванова Н.* Рефлексивни и синергетични аспекти на евристичната дейност в обучението по планиметрия (в 7–8 клас): автореф. на дис... «доктор». Пловдив, 2015. 40 с.
19. *Камарска К.* Методика за рефлексивно изследване на химични обекти в началния етап на обучението по химия: дис. и автореф. ... «доктор». Пловдив, 2015. 139 с./35 с.
20. *Кант И.* Критика на чистия разум. 2-е изд. С.: БАН, 1992. 848 с.
21. *Коларова-Кънчева Т.* Интелектуалната рефлексия в обучението по биология в 9 клас: дис. и автореф. на дис. ... «доктор». Пловдив, 2003. 249 с./40 с.
22. *Лайбниц Г.* Монадологията. С., «Изток-Запад», 2016. 258 с.
23. *Лефевр, В.А., США Yordanka Dimova.* Reflective Approach to Education / LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 120 p. // Рефлексивные процессы и управление. 2011. № 1–2. Т. 11. С. 102–105.
24. *Локк Дж.* Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 623 с.
25. *Мелоян С.* За целенасочено формиране на рефлексия в учебната дейност // Начално училище. 1994. № 6. С. 35–43.
26. *Николов П.* Рефлексивен подход към учебния процес // Годишник на ВПИ-Благоевград. 1985. Т. 2. Кн. 4. С. 9–15.
27. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1990. 168 с.
28. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В.В. Давыдова, В.В. Рубцова. Новосибирск: ПИРАО, 1995. 227 с.
29. Рефлексия, дейност, култура / Под ред. В. Василева. // Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1990. Т. 27. Кн. 2 (Педагогика и психология). 128 с.
30. Рефлексия, дейност, култура / Под ред. В. Василева. Пловдив: ПУ «П. Хилендарски». 1993. 72 с.
31. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. 2-е изд. М.: Педагогика, 1976. 416 с.
32. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ. 2008. 416 с.
33. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Анализ на предпоставките за възникване на рефлексията в онтогенеза // Психология. 1989. Кн. 6. С. 16–19.
34. *Слободчиков В.И., Василев В., Стаматов Р.* Развитие на формите на рефлексията в онтогенетичен план // Рефлексия, дейност, култура. Научни трудове на ПУ «П. Хилендарски». 1990. Т. 27. Кн. 2. С. 21–26.
35. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
36. *Стаматов Р.* Рефлексията в структурата на дейността, общуването и съзнанието // Рефлексия, дейност, култура. Пловдив: ПУ, 1993. С. 11–14.
37. *Страхов Н.М.* Развитие литогенетических идей в России и СССР. М.: АН СССР. 1971. 608 с.
38. *Тодоров, Е.* Рефлексията в обучението по информационни технологии: автореф. на дис. ... «доктор». Пловдив, 2014. 32 с.
39. *Хаджиали, И.* Модел на рефлексивен подход в гимназиалния етап на биологичното образование: дис. и автореф. ... «доктор». Пловдив, 2011. 170 с./32 с.
40. *Щедровицкий Г.П.* Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 12–28.
41. *Щедровицкий Г.П.* Схема мыследеятельности — системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1987. С. 281–298.
42. *Carnap R.* Intellectual Autobiography // The Philosophy of R. Carnap (Ed.: P. Schilpp). Cambridge: Un. Press, 1963. P. 3–81.
43. *Dimova Y.* Reflective Approach to Education. Saarbrücken: LAP, 2011. 111 p.
44. *Lakatos I.* Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes // Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge, 1970. P. 170–196.
45. *Piaget J.* Studies in Reflecting Abstraction. New York: Psychology Press, 2001. 341 p.
46. *Vasilev V., Kolarova T., Hadjiali I.* Innovative didactical means for developing and assessing students' intellectual reflection in the high school education of genetics // Biotechnology & Biotechnological Equipment. Vol. 24. № 2, 2010. P. 289–300.