

УДК 130.2

ПОНЯТИЕ «РЕФЛЕКСИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА» В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Шумакова

Белгородский государственный университет, 308015, г. Белгород, ул. Победы 85
e-mail: shumakova@bel.ru

В данной статье дан философский, социологический, психологический и педагогический анализ существенных характеристик рефлексивной образовательной среды как фактора развития человека. Характеризуются особенности процесса развития образовательной среды в целом.

Ключевые слова: образовательная среда, философия образования, рефлексия.

Рефлексия (лат. reflexio – обращение назад к основанию, отражение; префикс re-, означающий повторность и/или обратность действия, и flexio – сгибание, искривление, изменение при переходе в иное или в отношении с другим; то же значение имеет греч. слово anaklisis – загибание назад, составленное из ana – обратное движение, и klisis – наклонение, нагибание) – существенное и принципиальное действие разума по возвращению к себе самому благодаря отражению от границы, полагаемой между ним и миром в процессе познания. Рефлектируя условия и результаты познания внешнего мира, разум приходит к внутреннему самопознанию. Рефлексия есть способность разума направлять и приводить себя в единство в процессе взаимодействия с многообразием отдельных вещей. Начальный момент действия рефлексии становится возможным при достижении такого предела измененных состояний (флексий) ума, отражаясь от которого, ум стремится возратить и возобновить свою самоидентичность и целостность, утрачиваемых при исхождении в инобытие в ситуациях изумления (удивления) перед вновь возникшими вещами. Благодаря рефлексии, на конечном ее этапе, в содержание разума вводится образ познанной вещи, который присваивается разумом как его собственная форма, способствующая проявлению его идентичности и реактуализации. Рефлексия формирует условия возможности памяти: вещи хранятся в фонде разума как структуры его рефлексивных актов по поводу данных вещей, при этом каждой новой вещи соответствует специфическая новая рефлексивная структура, т.е. ее мысленный образ, или идея. Посредством рефлексии идей разума образуется его иерархически организованная система. Будучи принципом внутреннего самодвижения познавательной активности, рефлексия имеет степени собственной интенсивности и стихийного возрастания. Абсолютной формой рефлексии является спекуляция (лат. speculum – зеркало, speculor – созерцать, species – вид) – феноменологическое постижение сущего на пересечении его отражений от тотально окружающих и направленных на него поверхностей других сущих, обладающих свойством зеркальности. В спекуляции совпадают начальный и завершительный моменты рефлексивного движения. Стадия спекуляции наступает тогда, когда познание направляется на такое сущее, которое само способно познавать. В спекуляции достигается взаимоотражение познающего и познаваемого друг в друге, своеобразная рефлексия рефлексии, перераспределяющая функции "активности-пассивности", благодаря чему осуществляется творчески саморазвивающееся философское знание.

Предпосылкой рефлексии в архаическом мышлении (на тотемистическом этапе) является мифологический "механизм" оборотничества – миметического обращения с

образами других существ посредством перевоплощения в их тела. Понятие рефлексии (в различных синонимических вербальных обозначениях) начинает оформляться в историко-философском процессе с началом установления автономности разума. Тезис Анаксагора об абсолютности разума (Нуса) и о том, что он правит миром, включает в себя в качестве предпосылки рефлексию: разум управляет становлением космоса, исправляя отклонения в хаос. Космогенез, согласно Анаксагору, представляет собой причинение умом мгновенного вращательного движения покоящейся бесформенной материальной смеси – момент вращения, характеризующий не само по себе движение, а его изгибание (искривление) в направлении определенной цели, есть рефлексия как таковая. У натурфилософов-досократиков данная тема представлена в форме намеков, инспирирующих интуитивную догадку, например, в изречениях Гераклита: "Мудрое ото всего обособлено" (фр. 108 DK); "Ибо Мудрым [Существом] можно считать только одно: Ум (Γνωμη), могущий править всей Вселенной" (фр. 41 DK); "У винта путь прямой и кривой, так как он идет одновременно вверх и по кругу" (фр. 59 DK); "Я искал самого себя" (фр. 101 DK); в которых угадывается имманентная онтологическая роль рефлексии в осуществлении целостного космоса, а также нахождение человеком благодаря рефлексии своего места в космосе. Рефлективный "поиск самого себя" интерпретировался пифагорейцами как "уподобление богу в меру сил".

Данные трактовки получает свое классическое дискурсивно-логическое закрепление в учении Аристотеля о неподвижном Уме-Перводвигателе, мыслящем самого себя. Рефлективное определение Стагиритом философии как "мышления мышления", когда мышление полагается одновременно как предмет и как метод самого себя, прямо выводится из его концепции абсолютной рефлексии, понимаемой совместно в гносеологическом, онтологическом, теологическом и космологическом смыслах. Благодаря действию абсолютной рефлексии, способствующей осуществлению вечной актуальности, сущностного совершенства и неизбывного блаженства Ума-Перводвигателя, все потенциально сущее приводится в движение и обращается к нему в эросном влечении как к последней своей цели.

В философии Сократа обращается внимание на гносеологический, психологический и этический аспекты проблемы рефлексии. Сократ принял призыв дельфийского Аполлона "Познай самого себя" как руководство к действию прежде всего в форме обуздания произвольной "дерзости", отклоняющей поступки человека от исполнения воли языческих богов. Принцип самопознания понимается у Сократа как отказ от внешних космологических интуиций его предшественников-натурфилософов и обращение к внутреннему миру человека, осознающего свое божественное происхождение. В этом смысле самопознание является добродетелью, а рефлексия трактуется как категория этики и педагогики (пайдеи), занимающейся исправлением искажений идеального состояния души, естественно возникающих в результате ее общения с телом. В истолковании знания как "припоминания" (анамнесис), согласно Сократу, рефлексия служит способом возвращения в глубины памяти к идеям как творческим первообразам вещей.

Платон продолжает гносеологическую тенденцию Сократа, констатируя наличие рефлексии в акте "знания знания", когда знание обращено на самое себя. Вместе с тем Платон сумел обогатить учение о рефлексии, объединив посылки космологического интуитивизма натурфилософов и софистическо-сократовского дискурса, в результате чего сложилась его позитивная концепция диалектики, в которой существенную системообразующую роль играет рефлексия. В "мифе о пещере" (диалог "Государство") Платон определяет диалектику как "искусство обращения" от теней к свету как подлинному источнику происхождения всех вещей. С когнитивной точки зрения, диалектика, по Платону, есть "вершина всех знаний", поскольку она одна способна сводить полученные другими науками результаты к единству, рефлектируя их сущность. Символ пещеры и происходящих в ней событий является адекватной мифологической

моделью действующей рефлексии – отражения света от стены пещеры и стихийно-вихревого его возвращения к своему "беспредпосылочному началу", Единому Благу, захватывая при этом в свой поток и увлекая к Абсолюту душу философа, рефлектирующую не по собственному субъективному произволу, а в соответствии и в подражании (мимесисе) объективным законам и структурам распространения этого света в условиях "пещерного" (телесного) существования души. В платоновском "Тимее" рефлексия имеет принципиальное космостроительное значение: космос как чувственно-воспринимаемый бог является образом бога умопостигаемого, материализованным отражением абсолютной демиургической деятельности. В "Тимее" излагается учение о материи ("chora"), которая является условием функционирования рефлексии, будучи "вместилищем" идей ума. Однако сама "хора" постигается в смутном нерелективируемом переходе между сном и явью, знание о ней получается в результате "незаконного рассуждения", т.е. в стихии творческого воображения, в продуцирующей фантазии, способной генерировать "правдоподобные мифы", имеющие до-рефлексивное онтологическое содержание. Таким образом, разговор о рефлексии переводится из интеллектуальной в имагинативную плоскость. Отталкиваясь от мифологических орфических представлений о "мировом яйце", в котором зачинается перво-свет (Фанес), рефлектирующий внутри собственной сферы, платоновская философия начинает традицию метафизики света и онтологической оптики, получивших впоследствии дальнейшее развитие в различных вариантах концепций рефлексии, в которых свет понимался субстанциально и полагался как принцип познания и красоты, а созерцание вещей в свете трактовалось как творящее, постольку, поскольку и в отражении свет не пассивен, а активен – не его отражают, а он сам отражается, рефлексивно творя собственные сияния. С точки зрения метафизики света (fos, lumen) рефлексия есть отсвечивание, блеск или сияние (fantasia, luminescentio, lux). В платоновских эзотерических устных лекциях "О Блага" и в учении о пяти ступенях познания ("Письмо VII") на последней познавательной стадии возникает спекулятивный эффект, спонтанно осуществляющийся в результате адекватного взаимного отражения и кропотливой перепроверки друг другом четырех низших познавательных способностей (именования, изображения, определения и понимания). На пятой ступени, вероятно, неожиданно обнаруживается общая для всех предыдущих ступеней единая саморефлектирующаяся структура, наступает озарение и опытно достигается самоопределяющееся знание абсолютного бытия Блага, когда может сразу "просиять разум" (Письмо VII, 344 b), и, "внезапно, как свет, засиявший от искры огня, возникает в душе это сознание и само себя там питает" (Письмо VII, 341 c-d).

В неоплатонических системах рефлексия представлена в контексте принципа всеединства, выражающем предельную интеллектуальную интуицию отражения всего во всем. По Плотину, все исходит из Единого в виде иррадиирующих кругов, способных быть отражающими экранами, благодаря чему возможно обратное движение к Единому. Первым исходением является Ум, который возвращается к Единому, обнаруживая единство в себе самом. По тому же эманационному сценарию возникает Душа, служащая принципом жизненного движения тела космоса. Способность к рефлексии ослабевает в серийности ее актов, вплоть до достижения последнего предела отражения – материи, которая сама по себе уже не способна обрести единства, противопоставляясь Единому как его конечная граница, за которой – чистое небытие. В плотиновской антропологии рефлексия (вхождение в себя) соотносится с экстазисом (выхождением из себя) – единением с Единым, обретением состояния, в котором персональное имманентное единство спекулятивно совпадает по сущности с трансцендентным всекосмическим единством. Прокл обобщает неоплатонические идеи по данной тематике, представляя внутреннюю картину космической жизни в итоговой онтологической схеме порождения всего сущего: 1) *monē* – неущербляемое покоящееся пребывание первоначала в себе самом; 2) *proodos* (*arogroia*, *probole*) – исходение из себя, эманация; 3) *epistrophe* –

возвращение обратно. (Последнее слово – *epistrophe* – приведение в круговое движение, свивание, круговорот, переводилось на латинский язык в различных вариантах: *reversio*, *conversio*, *reditio*, *revolutio*, *replicatio*, в том числе и как *reflexio*, которому впоследствии конвенционально пытались придать однозначный терминологический статус, выделив его из данного синонимического фона). Эманация и реверсия не есть последовательные временные фазы – они одновременны в своей онтологической суперпозиции (сосуществовании), являясь вечным логическим ритмом бытия Абсолюта. В эманации Единое мультиплицирует себя, т.е. генерирует множество своих образов, служащих в качестве образцов для подражания создающихся вещей, а в реверсии множественность снимается за счет свивания в единичность каждого ее элемента, стремящегося уподобиться Единому. Тем самым, эманация и реверсия образуют диадку (двоицу), которая, совместно с генадой (единицей), является двуединым принципом происхождения всякого сущего.

Для стоицизма характерно представление рефлексии в едином космическом цикле огненного дыхания пневмы, распространяющейся в центробежном и центростремительном направлениях и пронизывающей весь мировой организм. Отражаясь от космической периферии и сосредотачиваясь в центре, пневма предстает как Логос – имманентный природный закон и самопорождающая сила, изливающая "разумные семена" (*logoi spermatikoi*), коими порождается и гармонизируется многообразие вещей в целостном космосе. Из этой натурфилософской доктрины выводятся принципы стоической этики, содержащей правила жизни в соответствии с природным законом, заключающемся в стремлении к самосохранению и присвоению бытия, призывающим существовать в любви и гармонии с собой и со всем окружающим. Практическое осуществление этого этического идеала духовной свободы личности возможно при достижении внутреннего самодовления (автаркии) и бесстрастия (апатии) – отражения и отсечения от своего личностного ядра страстей, явившихся результатом ошибочных отклонений разума. Апатия есть ограждение покоя души от страстей, но не внутреннее рефлексивное преобразование их энергии.

Радикально отлично от всех вышерассмотренных античных трактовок понимание рефлексии в атомистической традиции, основанной на плюралистической онтологии, постулирующей, в противовес парменидовскому учению о едином неделимом бытии, существование множества атомов-бытий, движущихся в пустоте. Отвергая принцип тождества бытия и мышления, и, как следствие, принцип онтологической автономности и самодостаточности разума, атомистика не нуждается в абсолютизации рациональной рефлексии. Так, Эпикур впервые обращает внимание на проявление свободы в космической жизни, заключающееся в том, что атомы спонтанно отклоняются от необходимого движения в свои "естественные места". Отклонение атома, или *clinamen* (греч. *parenklisis* – отворачивание в сторону, смещение; в противоположность *anaklisis* – заворачивание к началу по кругу), объясняет факт столкновения атомов, образующих тела вещей, а также с антропологической точки зрения обосновывает возможность свободы воли, индифферентной рефлектирующему разуму, который вторичен. Истинное познание, по Эпикуру, состоит в доверии чувствам, непосредственно воспринимающим истечения от атомов, следовательно, рефлектирование разума не необходимо как окончательный критерий истины, а скорее случайно. Согласно Эпикуру, самодостаточен не разум, а чувства, поскольку принимаемые ими истечения вещей (флюиды, или симулякры) являются адекватными целостными вещными подобиями. В соответствии с платоновской спекулятивной теорией, но исходя из иных гносеологических и этических оснований, Эпикур полагает, что истина есть опознание подобного подобным при контакте внутреннего и внешнего, что доставляет умеренное наслаждение; ложь есть расподобление и страдание. Вместе с тем, рефлексия в философии Эпикура все же предполагается, но не в отношении только разума, выполняющего скорее служебную роль, а в теории чувственного познания, в концепции атомарных истечений и, особенно, в

общем ощущении счастья – в атараксии, или спокойствии души, обращенной к себе самой на фоне возмущающих иррациональных воздействий окружающей среды. Так в доктрине Эпикура отразился образ индивидуального человека эпохи эллинизма, взыскующего свободу как цель жизни мудреца; рефлексия в рамках данного настроения приобретает черты экзистенциального, жизненно-практического смысла – для счастья человеку достаточно самого себя.

В эпоху средневекового теоцентризма понимание рефлексии и отношение к ней начинает кардинально меняться. Если в античности понятие рефлексии так или иначе тематизируется в контексте космологического учения об эманации, то в Средневековье оно истолковывается в свете доктрины креационизма. Здесь человек сотворен Богом по Его образу и подобию личным волевым актом свободного дарения. Образом Божиим в человеке является данность свободного разума, который, тем не менее, постоянно греховно искажается самим человеком. Разум в человеческом самостоятельном опыте подвержен мутациям (флексиям) и ошибкам, поэтому он нуждается в рефлексивной корректировке, в постоянном обнаружении и исправлении заблуждений. Рефлексия есть вынужденная мера по возвращению разуму исходного чистого образа его целостности и простоты. Если эманация произвольна и безлична, то творение *ex nihilo* есть волевой личностный акт, поэтому в теистическом понимании разум и его действия соотносятся с волей и верой, определяя бытие личности. Рефлектирование разума обусловлено волевым участием и проверяется в свете религиозных истин. Проблема соотношения веры и разума по-разному решалась представителями различных направлений средневековой теологии и философии, зачастую предлагавших альтернативные и конкурирующие подходы к исследованию этой темы.

В соответствии с теологическими нормами для санкционирования постановки теоретической проблемы в средневековом контексте должен быть найден соответствующий источник и прецедент в содержании Библии. Разработка темы рефлексии оправдывается обращением к образу Софии, Премудрости Божией, в Ветхом Завете. Можно сказать, что именно София, будучи образом самораскрытия Бога в процессе творения, отражая божественные действия без искажения и направляя их на творимый мир, является первой рефлексией как таковой, вплоть до ее персонификации, рефлексией, допускаемой самим Богом. София выступает подвижной границей между Творцом и тварью, приуготовляя возможность творения: "Господь имел меня началом пути Своего, прежде созданий Своих, искони; от века я помазана, от начала, прежде бытия земли. Я родилась, когда еще не существовали бездны, когда еще не было источников, обильных водою. Я родилась прежде, нежели водружены были горы, прежде холмов, когда еще Он не сотворил ни земли, ни полей, ни начальных пылинок вселенной. Когда Он уготовлял небеса, я была там. Когда Он проводил круговую черту по лицу бездны..." [Притч. 8, 22-27]. София есть мгновенное предвосхищение творения и его проводник одновременно: "Она есть дыхание силы Божией и чистое изливание славы Вседержителя: посему ничто оскверненное не войдет в нее. Она есть отблеск [араугасма – отражение] вечного света и чистое зеркало действия Божия и образ благодати Его" [Прем. 7, 25-28]. В момент творения София соприсущна Богу и человеку: "Тогда я была при Нем художницею, и была радостью всякий день, веселясь пред лицом Его во все время, веселясь на земном кругу Его, и радость моя была с сынами человеческими" [Притч. 8, 30-31]. В новозаветном контексте софийные качества присваиваются Христу-Логосу, выражающему волю Бога-Отца.

Переходной фигурой между античной и христианской эпохами является Филон Александрийский, пытавшийся объединить, достаточно противоречиво, древне-еврейскую религию абсолютно трансцендентного Бога и эллинистические направления философской мысли, прежде всего стоическо-платонические. Согласно Филону, сущий Бог творит материю из ничего, а затем придает ей форму, образуемую из Его действий. До творения чувственного мира создается интеллигибельный мир идей (ангелов),

являющихся "излучениями" и "отображениями" Божества. Многообразие идей объединяется и помещается в Логосе – "втором Боге", посреднике между Творцом и творением. Логос есть единый образ трансцендентного Бога-Отца, "Сын Божий", и даже сын Премудрости (Софии) от Бога. Филон аллегорически определяет Логос как отражение, тень, покров сияющих лучей единого Сущего. В этом качестве Логос служит первообразом сотворяемого мира и человека, который на путях экстатического восхождения посредством Логоса возвращается обратно к Богу. Человеческая личная рефлексия становится актуализированной при совпадении с универсальной рефлексией в Логосе творящих мыслей Бога. Путь к Богу начинается с познания чувственно-воспринимаемого космоса, затем наступает этап самопознания души, далее следует акт экстатического трансцендирования за собственные пределы, в котором человек, признав свою тварность, возвращает осознанное единство себя самого в недра Творца.

Христианская корректировка и канонизация предшествовавших идей велись достаточно долго и приводили к различным результатам, имевшим весьма дискуссионный характер. Для Августина Блаженного вера есть обращение к Богу, в процессе которого преобразуется разум. В данном отношении вера имеет приоритет перед разумом, в задачи которого входит приведение в единство многообразия чувственно-телесных впечатлений. В вере возврат к Богу, и, как необходимое следствие, к себе самому, дан непосредственно и самоочевидно, в разуме – опосредованно. Высшая истина за пределами разума, однако он может трансцендировать к ней, будучи ведом ортодоксальной верой. В этом случае рефлексия разума имеет своим пределом его "иллюминацию", воссияние или озарение свыше, инспирированное божественным откровением, во вспышке которого освещается и становится умозримым акт творения из небытия. Рациональная рефлексия конкретизируется в "Исповеди" Августина в форме психологического самонаблюдения и самоанализа, в концепции памяти и психического времени. Сократовский принцип самопознания вводится в контекст богопознания, при этом познание души человека взаимозеркально познанию Бога: человек может познать собственную душу, только отраженной в Боге, и взаимнообратно, познание абсолютной личности Бога происходит в глубинах персональной души. В учении Августина креационистский догмат сочетается с элементами неоплатонизма, что создает теологические трудности при размежевании с пантеизмом. Августин допускает предсуществование идей творения в гипостазированном разуме Творца, к которым должен приобщиться конечный человеческий разум, что является рецидивом платонической теории идей в пределах средневековой религиозно-философской парадигмы.

Понятие «среда» не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение.

В толковом словаре русского языка дается следующее объяснение понятию «среда»: окружение, совокупность природных и социально-бытовых условий, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов. В философию термин среда был введен еще в эпоху Просвещения и понимался как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. В этом значении среда рассматривалась как: макросреда, как общественно-экономическая система в целом (производительные силы, совокупность производственных отношений и социальных институтов, сознание, религия и культура данного общества) – и микросреда как непосредственное социальное окружение человека (семья, коллектив и группы различных уровней).

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы предыдущего столетия, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «среда коллектива» (Л. И. Новикова), «окружающая среда» (А. С. Макаренко).

Шацким С.Т. была разработана концепция взаимодействия школы со средой – «педагогика среды». Термин «педагогика среды», во-первых, характеризовал процесс социализации личности в общественной среде, во-вторых – характеризовал проблему организации воспитательного процесса внутри школы с учетом влияния окружающей среды на коллектив, и вместе с тем – проблему активного участия коллектива школы в общественно – полезной деятельности, преобразования среды. В педагогике среды С.Т. Шацкий особое внимание уделял проблеме организации школы как центра детской жизни и взаимодействия школы с окружающей средой.

В структуре среды им выделялись: внутренняя среда (учет влияния среды на идейно-моральную ориентацию учащихся, на формирование их жизненных планов, на стиль общения; учет влияния средств массовой коммуникации на внешкольное общение, на выбор внутришкольных мероприятий); внешняя среда (связи школы с семьями, микрорайоном, шефами, общественностью, группировками, неформальное общение вне школы).

Для исследования проблемы развивающей среды принципиально важен также педагогический опыт А.С. Макаренко, который развил мысль о том, что решение уникальных педагогических проблем традиционными средствами невозможно. Перед обществом со всей остротой встала масштабная социально-педагогическая задача: необходимо было создать адекватные формы социальной жизни детско-взрослого сообщества и разрабатывать принципиально новую практику образования. Решая эту задачу, А.С. Макаренко создал прецедент социально-педагогического проектирования развивающей среды, а также заложил основы практического решения данной проблемы, апробировав на практике схему деятельности по созданию развивающей педагогической среды:

- 1) педагогический замысел (для организации деятельности в неопределенной ситуации);
- 2) механизмы его реализации (детско-взрослая общность, система разновозрастной кооперации, демонстрация образцов педагогического взаимодействия в «живой» коммуникации);
- 3) осмысление опыта деятельности (педагогические труды).

В основу проектирования была положена идея искусственно созданного процесса специально организованного в педагогических целях; широкая социальная открытость образовательной системы, её кооперация и коммуникативное отношение с многообразными ведомствами, производственными, культурными центрами.

Тенденции рассмотрения понятия «среда» в рамках открытых педагогических систем еще больше усиливаются в 90-е годы, когда ведущими принципами государственной политики в образовании становятся: гуманистический характер образования, приоритет общественных ценностей жизни, здоровья, свободы, развития личности. Само демократическое общество не только позволяет образованию реализовать свой гуманистический потенциал, но и создает условия для обогащения, выдвигая на первый план его развивающую «человекообразующую» функцию, не отменяя, а качественно преобразуя адаптивную функцию. Это приводит к изменению аспекта изучения среды в педагогике, так как предыдущие исследования рассматривали среду как составную часть воспитательной системы, т.е. в рамках адаптивной функции образования. В настоящее время современные подходы к среде в педагогике лежат в русле развивающей функции образования (развивать способность менять самого себя и свое бытие).

Понятие среда соединяется по значимости с образованием, роль которого в современном обществе неуклонно возрастает, такая подчеркнутая взаимозависимость понятий «среда» и «образование» требует отдельного рассмотрения.

Анализ работ С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской, И.В. Слободчикова позволяет отметить современные подходы к раскрытию феномена образования, рассмотрению его в

качестве сферы социальной жизни. В этом контексте образование не сводимо к специальной деятельности по освоению ценностей культуры. Образование выходит из тисков отдаленности от реальной жизни, любое место встреч, рабочее место, общественное здание могут стать местом для образования. «Расширение» мест образования ведет за собой изменение статуса, при котором места для образования становятся центрами образовательных ресурсов, и приводит к реформированию классической системы образования, когда планирование, социальное и организационное проектирование, исследования и эксперименты не замыкаются в рамках самих педагогических систем, а затрагивают другие субъекты культуры и разные социальные институты, социокультурные процессы и движения. В связи с чем и выдвигается идея создания образовательной среды, способной обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Такой подход дает основание рассматривать понятие образовательной среды как отражения единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования.

Проблема отбора и построения содержания образовательной среды на протяжении веков привлекала внимание ученых и практиков. Анализ педагогической литературы показывает, что идеи Я.А. Коменского, Л. Корчана, Д. Локка, А.С. Макаренко, И. Песталоцци, Г. Спенсера и других педагогов привели к определенным переменам в определении «образовательной среды». Ж.-Ж. Руссо, являясь сторонником К. Юнга, под образовательной средой понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении. Нами установлено, что под термином «образовательная среда» в педагогике понимается совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и человеческую обстановку личности, ее способностей, потребностей, интересов, сознания.

В приведенной ниже схеме мы попытались дать общую характеристику понятию «образовательная среда», которое включает в себя все определения

Понятие «образовательная среда» коррелирует с понятиями образовательное пространство и образовательная система. Несмотря на схожесть в названии эти понятия абсолютно не сопоставимы. Образовательное пространство представляет собой набор условий, факторов, тем или иным образом связанных между собой и оказывающих влияние на образование человека. Образовательное пространство может существовать как некая абстрактная система независимо от обучающегося.

Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов. Говоря об образовательном пространстве, мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в само понятие образовательное пространство не подразумевается включенность обучающегося. Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося.

Понятие образовательная среда также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом (в нашем случае – с обучающимся). Если задаться вопросом, какое из этих двух понятий в большей мере соответствует идее образования, которая состоит в «обращении» образовательного процесса к потребностям человека в общекультурном смысле, то ответ очевиден. Когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс). Это обратное влияние по существу задает направленность определенному типу образовательной среды через включение значимых для человека знаний и использование комфортных, принимаемых слушателями

технологий обучения. В образовательном пространстве в большей степени фигурируют не столько значимые для слушателя образовательные задачи, которые ставятся самим слушателем, сколько видение их со стороны организаторов педагогического процесса – преподавателей.

Переход к информационному обществу в условиях интеграции наук и диалога культур меняет базовые образовательные ориентиры: от «образования на всю жизнь» – к «образованию через всю жизнь», к самообразованию. В связи с этим высшая школа ориентируется на подготовку специалиста, способного работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом, и у человека возникает возможность выбора). Речь идет не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности слушателей, а о формировании у них рефлексивных способностей, что требует создания особой образовательной среды.

Составляющей процесса становления образовательной среды, считают современные ученые, является рефлексивная деятельность.

Помимо образовательной среды существует и такое понятие, как рефлексивная среда. Определение «рефлексивная среда», ставшее в последние годы столь популярным в педагогике и психологии, имеет сложное и, зачастую, противоречивое толкование. В самом широком (социальном) контексте рефлексивная среда представляет собой психологическое понятие для обозначения всего комплекса факторов, обуславливающих рефлексивные акты. Особенная часть понятия есть описание факторов, где субъект является не только носителем рефлексии, но и объектом воздействия, фактором объективного и случайного характера. Понятие разрабатывается на стыке общей, социальной, педагогической и организационной психологии. Понятие «рефлексивная образовательная среда» в науке до конца не изучено, вот почему оценка сущности рефлексивной образовательной среды учебного заведения в настоящее время стала одной из центральных проблем психолого-педагогических исследований.

Педагогическая процедура организации культивирования рефлексивной среды отличается от процедуры формирования какого-либо заданного способа мыслительной деятельности качеством взаимодействия учителя с учеником. Со стороны учителя данное взаимодействие отличается тем, что включает в себя активность учителя не только по реализации своих рефлексивных эталонов, но и активность по их созданию в ответ на требование ситуации. Процесс рефлексивного средообразования начинается с проявления и кристаллизации структуры субъективного проблемно-конфликтного поля участников посредством фиксации актуализировавшегося в данной ситуации уровня конфликтности и путем его углубления через управление конфликтностью. Таким образом, объективно заданная рефлексивная среда в виде включенных в неё носителей стихийной и организованной рефлексии, метода психологии рефлексии, проблемной ситуации содержит в себе возможность овладения ею как внутренним рефлексивным механизмом творчества каждого участника.

Понятие «рефлексивная образовательная среда» в педагогике ново и недостаточно изучено. Одно из определений дано А.А. Бизяевой и Г.Г. Ермолаевой. Исследователи под рефлексивной средой понимают систему условий развития личности, открывающую последнюю возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основной функцией подобного рода среды исследователи называют «способствование возникновению у личности потребности в рефлексии». Данное определение вполне применимо и для рефлексивной образовательной среды с поправкой на педагогические ресурсы.

Авторы подметили важную черту рефлексивной среды ее вариативный характер, возможность выбора, в ситуации, которых должны находиться ее субъекты.

В работе мы находим следующую ценную для нас мысль: рефлексия способствует достижению соразмерности среды и существования личности. Возможности, условия, способы деятельности, отношения, которые развивает педагог и слушатель, являются параметрами данной среды, которые складываются в результате усвоения культуры через личный опыт. При этом встает вопрос о функционировании среды, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается и которая сама представляет собой динамическую структуру. Поскольку рефлексия понимается как «общий принцип существования, реализующий фундаментальную способность человека быть в практическом отношении к условиям своей жизни, а не сливаться с ними», в рефлексивной среде и педагог, и слушатель выступают в роли субъектов, которые могут вынести из нее лишь то, что им необходимо; каждый имеет возможность изменять образовательную среду, вносить в нее то новое, что сформировалось в результате рефлексии.

Проведенный психолого-педагогический анализ по исследуемой проблеме позволил выделить особенности рефлексивной образовательной среды:

- 1) рефлексивная образовательная среда соразмерна развивающейся в ней личности;
- 2) педагог и слушатель в ней выступают в роли субъектов;
- 3) организация в ней носит социально-личностный характер;
- 4) в ней обязательно должно быть внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта);
- 5) рефлексивная образовательная среда представляет собой совокупность внешних и внутренних условий;
- 6) рефлексивная образовательная среда культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
- 7) рефлексивная образовательная среда вариативна. Слушатель и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития. Поэтому для рефлексивной образовательной среды не характерно наличие навязанных извне и жестко регламентированных методов работы и программ;
- 8) рефлексивная образовательная среда предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и учащегося;
- 9) любая деятельность ее субъектов, в том числе и педагогическая, является креативной и исследовательской.
- 10) рефлексивная образовательная среда направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии и развитие всех четырех ее уровней:

– *нарративного* (повествование) – констатирует появление возможности осознания субъектом ранее неосознанного психологического материала, а также самого намерения его осознать;

– *диалогического* (реплика) – в тексте проявляется как высказывание внутреннего собеседника. В данном случае субъект вербализует позицию одного из участников своего внутреннего диалога, что требует более высокого уровня осознанности смысла высказывания, чем непосредственное выражение содержания сознания;

– *когнитивного* – наблюдение и анализ собственных мыслей и переживаний;

– *аксиологического* – отношение (с позиции личных ценностей) к собственным мыслям, переживаниям, их сущности и возможным причинам.

Выделенные сущностные характеристики и особенности позволяют нам дать определение рефлексивной образовательной среде как совокупности внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности, то есть возникает возможность выбора

личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Мы согласны с исследователями в том, что рефлексивная образовательная среда может рассматриваться как система, если она обладает тремя обязательными признаками системности: 1) подчиненностью всей организации определенной цели (целостностью); 2) структурированностью (наличием элементов, частей); 3) взаимосвязанностью и взаимодействием элементов (самоорганизованностью, управляемостью в процессе развития).

Главная цель рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования «ввод» слушателя в культуру, осмысление культурных норм и образцов, создание возможности на основе их переработки новых.

NOTION “REFLEXIVE EDUCATIONAL MILIEU” IN PHILOSOPHY OF EDUCATION

I.A. Shumakova

Belgorod State University, Pobedy st., 85, Belgorod, 308015, Russia;
e-mail: shumakova@bel.ru

The article presents the philosophical, sociological, psychological and pedagogical analysis of core features of the reflexive educational milieu as a factor of human development. The specifics of development of educational milieu are characterized in the paper.

Key words: educational milieu, philosophy of education, reflection.