

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 374

В. А. Чупина

РЕФЛЕКСИВНЫЙ МЕТОД И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ¹

Аннотация. Проблема развития управленческой деятельности может быть разрешена при условии формирования у представителей сферы управления такого типа профессионального мышления, который позволяет самостоятельно решать вопросы своего профессионального развития и достигать более высоких результатов в деятельности. В статье обосновывается рефлексивный метод как метод мышления и деятельности, как дидактический метод, дающий возможность получать акмеологически значимые результаты в профессии.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный метод, дидактический метод, управленческая деятельность.

Abstract. The problem of management can be decided by acquiring professional thinking, the latter will enable managers to solve problems of their training independently and show better results in their activities. The paper considers the reflexive method as a method of thinking and activities, a didactic method enabling to achieve high acmeological results in profession.

Index terms: reflexion, reflexive method, didactic method, managerial activities.

В основе проблемы развития управленческой деятельности и ее субъектов лежит противоречие между потребностью общества и государства в профессионалах, способных самостоятельно решать задачи своего профессионального развития с помощью механизмов рефлексии, и отсутствием у них достаточно развитых рефлексивных способностей. Особенно остро это противоречие проявляется в сфере государственного и муниципального управления нашей страны, где прямо говорится о кадровом коллапсе. Эта проблема помимо политической и экономической обусловленности связана с системой образования, в которой потребность в профессионалах в области управленческой деятельности, способных работать в условиях постоянной модернизации, не подкрепляется соответствующей образовательной практикой. Одной из причин сложившейся ситуации является недостаточная теоретико-методологическая и прикладная

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (научно-исследовательский проект № 10-06-83618 а/У).

разработанность проблемы развития рефлексивных способностей в области профессионального образования, включая последипломное.

Таким образом, чрезвычайно актуально закрепление такой системы образования, в которой проектирование образовательной деятельности обучающихся специалистов и их дальнейшего профессионального развития происходило бы на основе рефлексии. Для решения этой проблемы необходимо обоснование рефлексии как метода мышления и деятельности.

Исследование и понимание рефлексии как метода возникло практически одновременно с фиксацией рефлексии как гносеологического феномена, связанного с деятельностью мышления и познания. Большинство исследователей связывает этот период с деятельностью немецких классических философов, однако история сохранила высказывания Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля, в которых указывается на рефлексивный механизм познания мира. В одном из вольных переводов Аристотеля находим следующее: «Теоретическое рассмотрение стремится упорядочить хаос слитных впечатлений от объекта, обнаружить в нем определенную структуру. Теория стремится разложить объект на составные части, обнаружить связи между ними и построить теоретическую модель, отражающую существенные черты объекта» (цит. по: [3, с. 110]).

Рефлексия как философский метод познания действительности прошла долгий путь в истории мысли, прежде чем стала осознаваться как методологическая категория, связанная с мыслительной деятельностью субъекта. Указания на это свойство рефлексии находим у И. Канта: «Рефлексия – это сравнение познания с той познавательной способностью, из которой оно возникает; это сознание отношений, представлений с нашими способностями; рефлексия предполагает рассмотрение того, как различные представления могут охватываться в одном сознании и как возникают представления, общие нескольким объектам» [4, с. 187]. В данном случае И. Кант вплотную подходит к формулированию метода, обнаруживающегося в обобщении, или типизации похожих реальностей, в закономерностях проявления различных, но похожих объектов, объединенных одним законом, способом, направлением рассмотрения. Таким способом и является рефлексия.

В современной науке наряду с понятием рефлексии как деятельности по самопознанию и осмыслению чего-либо при помощи изучения и сравнения, раскрывающей специфику духовного мира человека, выделился такой аспект, как рефлексивная методология – форма системной теоретической деятельности общественно развитого человека, направленная на создание и осмысление общественного продукта, его действий и их законов [13–15]. Из множества перспективных направлений по изучению рефлексии как феномена гносеологии, культуры, логики, методологии, праксиологии, эвристики, управления, образования, коммуникации наибольший интерес для нас представляет методологическое направление, поскольку именно оно способно создать инструментарий для управленческой деятельности.

Вслед за родоначальником отечественной методологии Г. П. Щедровицким исследование рефлексии осуществлялось в самых разных аспектах: рефлексии науки и ее содержания, научного познания, исследовательских методов, интеграционных и междисциплинарных процессов, рефлексивного анализа проектирования и моделирования объектов и др. Сейчас рефлексия используется и как метод, и как объяснительный принцип для ряда общественных и гуманитарных наук [1, 2, 5–8]. Результаты анализа методологической литературы, посвященной рефлексии, позволяют говорить о рефлексивной методологии как пересмотре установленных образцов и стереотипов известного опыта и организации творческого процесса, приводящего к порождению инноваций не только в профессиональной жизни, но и жизнедеятельности в целом.

Рефлексивная методология позволила выделить различные виды рефлексии. В настоящее время рефлексия активно используется как метод решения проблем организации и проведения междисциплинарных исследований, перспективной разработки средств комплексного изучения системных объектов проектирования, коллективной мыследеятельности, процессов переосмысления опыта, выявления механизмов социальной и культурной интеграции и т. д. Границы применения категории рефлексии расширились до общенаучного использования, она выступает в качестве объяснительного принципа и для естественных, и для гуманитарных наук.

Другой существенной особенностью рефлексии как научного феномена является обретение ею роли методологического средства в конкретных, в частности социально-гуманитарных, науках. В этой связи актуальным является рассмотрение возможностей рефлексивного метода в теории обучения.

Понимание метода как категории традиционно связывалось со способами достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи, совокупностью приемов познания действительности. Особо выделялся философский метод как способ построения и обоснования системы философского знания. В философии было зафиксировано, что правила, применяемые в действии, вытекают из метода, а метод – из принципа. Р. Декарт, например, считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума для того, чтобы избежать заблуждений и ненужных умственных затрат. Г. Гегель подчеркивал, что метод выступает формой содержания, а понятие в нем является средством самопоказа содержания, условием осознания формы внутреннего самодвижения содержания. Ф. Бэкон сравнивал метод с факелом, освещающим путь к поиску истины, и считал, что путь надо начинать от эмпирики, от наблюдения, эксперимента – к познанию причин и выведению законов. Исторически развитие теории методов (методологии) происходило в рамках философии: от диалектического метода Сократа и Платона, индукции Ф. Бэкона, рационалистического метода Р. Декарта, феноменологического метода Э. Гуссерля – к методологии как самостоятельной науке о методе [3, с. 131].

Основная функция метода состоит в том, чтобы упорядочить и отрегулировать процесс познания. Другой важной функцией является практическое преобразование какого-либо объекта. Поэтому в практике метод закономерно связывают с совокупностью правил, приемов, способов, определенных норм, с помощью которых осуществляется деятельность. Метод содержит систему предписаний, дающих возможность не сбиться с пути, сохранить правильное направление при поиске истины, избежать ошибок. Чистота решения, доказательства, аргументации достигается при четком следовании методу. Не случайно Р. Декарт называл методом «точные и простые правила», позволяющие отличить истинное от заблуждения. Он предупреждал, что без владения методом нечего пускаться на поиски решения задачи.

Г. П. Щедровицкий назвал методом особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности. Метод рассматривается Г. П. Щедровицким шире, нежели задача или способ. Назначение метода он видел в том, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс решения задачи. Эти положения в совокупности и составляют метод [13, с. 226]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, – Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

В практике методы часто путают с формами, поэтому для понимания сущности метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно понять путь его возникновения и формирования. О. С. Анисимов утверждает: «Методы располагаются в среднем уровне абстрактности иерархии норм, но не в нижнем, соприкасающемся с самим построением действий. Методы используются в решении абстрактных задач или тех, которые организуют базовый процесс» [3, с. 133]. Ученый связывает генезис метода с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится образ этой деятельности. С течением времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности начинает повторяться, но всякий раз бывает несколько иным. Так, при повторении деятельности возникает многообразие ее повторений, в которых можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщенного образа этой деятельности. Когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, в результате определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности – это и есть метод.

Таким образом, для того чтобы описать метод, необходимо выделить этапы его формирования.

1. Описание множества конкретных деятельностей одного типа.
2. Обобщение описаний с выделением системообразующих (сущностных, фундаментальных) характеристик исследуемой деятельности.
3. Типизация обобщенного образа.

Типизированный обобщенный образ (метод) нельзя реально встретить в жизни, можно увидеть только способ его реализации в деятельности. Этот способ Г. П. Щедровицкий обозначил как «методическое предписание» [12, с. 468]. В педагогической практике его принято называть методикой. «Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. Может быть много методик, построенных на одном методе», – пишет О. С. Анисимов [3, с. 82]. Метод обеспечивает применимость методики, поскольку сохраняет фундаментальные характеристики деятельности и передает ее закономерности. Следует заметить, что в стратегической деятельности, где существует многообразие представлений о достижении результата, необходимо опираться на метод, а в тактической деятельности, в которой важна конкретика и детализация, требуется опора на методику.

Любой научный метод разрабатывается на основе соответствующей теории, а эффективность метода определяется ее глубиной, содержательностью и фундаментальностью. Метод как бы сжимает теорию, и чем сильнее ее ядро, тем прочнее связи и закономерности элементов метода как системы. Этот закон прочности метода действует сейчас не только в отношении точных наук с их логически выверенной системой знаний, но и в отношении гуманитарных, в частности педагогики.

В современных классификациях выделяются такие дидактические методы, как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), инструктивно-репродуктивный, метод проблемного изложения, эвристический, исследовательский, метод соотнесения акта обучения с потребностями и мотивами учащихся (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер). В классификации Ю. К. Бабанского выделено три группы методов: организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, стимулирования, мотивации.

Существенной проблемой, влияющей на развитие дидактических методов и их соответствие методам познания, является недостаточная проработанность рефлексии как типа познания, обуславливающего исследовательскую деятельность и использование ее в педагогической деятельности. В существующих в литературе классификациях дидактических методов не встречается упоминания рефлексивного метода. Однако в литературе и практике педагогической деятельности прочно закрепились понятия рефлексивной методики, интерактивной формы обучения, диалоговых методик, каждая из которых, по сути, является способом реализации рефлексивного метода.

Для обоснования дидактического метода необходимо определение его существенных признаков. В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение

содержания образования». Отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Эти три признака в нашем исследовании выступают в качестве оснований, с позиции которых рефлексивный метод может быть описан как дидактический.

Понятие рефлексии широко изучено в философии, психологии, методологии и имеет множество определений. В «Энциклопедическом словаре» рефлексия определяется как «принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» [16, с. 579]. Исчерпывающее философское определение может быть расширено за счет методологического, важного и существенного для обоснования рефлексивного метода: рефлексия – обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий анализ, критическую реконструкцию реальности и ее нормирование.

С помощью процедуры рефлексии достигается такая цель обучения, как самостоятельное нахождение новых норм деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции, причем речь идет не только и не столько о наращивании знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смыслов-ценностей (личностная парадигма). Подтверждением этому могут служить размышления Г. Гегеля об образовании: он первым в философии попытался осмыслить рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

В более поздних исследованиях находим подтверждения выводов Г. Гегеля. Так, Дж. Дьюи трактовал рефлексию как «оценку оснований собственных убеждений». В зарубежных педагогических исследованиях отмечается, что рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Подобные подходы в понимании рефлексии прослеживаются и в отечественных исследованиях, где рефлексия относится к трем категориям ядра психологии: сознанию, личности, деятельности.

Таким образом, в перечисленных выше работах доказывается, что при построении новой нормы с помощью рефлексии воспроизводятся культурные нормы, обеспечивается творческая деятельность, происходит развитие личности.

Способ усвоения знаний и развития личности как один из трех признаков дидактического метода в процедуре рефлексии состоит в том, что он предусматривает мыслительную деятельность субъекта обучения, он всегда уникален и предполагает активное участие субъекта. У мыслительного про-

цесса нет жестких процессуальных рамок, кроме четкого следования по пути анализа, критики и нормирования, что предписывается рефлексивным методом. Рефлексия субъекта в нашем случае нацелена на преобразование существующей профессиональной практики или ситуации, поэтому исследовательский процесс рассматривается в качестве основного способа усвоения.

Проиллюстрируем способ мыследеятельности в рамках рефлексивного метода на примере диалога, предполагающего авторское высказывание и его понимание. Методологическим обоснованием диалога может служить концепция М. М. Бахтина, в которую, по заключению М. К. Мамардашвили, органически встраиваются все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, проявляющаяся в выборе и совершении ответственного поступка.

М. К. Мамардашвили отмечал, что бахтинская концепция авторского слова оказалась метафорой, теоретическим выражением ряда проблем, выполненной по правилам «философской грамматики». Во-первых, это проблема индивидуальности автора, возможности не потерять свое «Я» в рамках неорганизованного разноречия. Во-вторых, это проблема индивидуального начала в эпоху существования языков, не имеющих автора. В-третьих, это проблема искренности автора и его ответственности за собственное слово. Выводы М. К. Мамардашвили соотносятся с нашими выводами о том, что все типы рефлексии: личностная, связанная с индивидуально акцентированной волевой направленностью, интеллектуальная, на которой построена технология обретения собственного слова, и деятельностная, обнаруживающаяся в выборе и совершении ответственного поступка, – проявляются в диалоге.

Обратимся к следующему признаку дидактического метода, указанному выше, – характеристике взаимодействия субъектов обучения. Характер взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода – дискуссионный. Следовательно, другим не менее важным способом, чем диалог, во взаимодействии субъектов обучения при реализации рефлексивного метода будет являться дискуссия, организованная по схеме сложной коммуникации (рис. 1).

Такой способ взаимодействия при рефлексивном методе обучения называется дискуссионным. Очевидно, что он построен по схеме рефлексии и дает возможность развития субъекта обучения во всех аспектах: содержания знания, деятельности и мыследеятельности, личности и т. д. Педагог при этом выступает организатором коммуникации, создающим условия для авторского высказывания, упорядочения процесса понимания и формирования конструктивной критической позиции.

В современной дидактике широко описаны исследовательские и эвристические методы. По нашему мнению, каждый из них опирается

на отдельные элементы рефлексии: так, в исследовательском методе, например, представлен анализ, в эвристическом – нормирование мыслительной деятельности, выходящей за рамки прежней культурной нормы; в то время как рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование. Причем особенность рефлексивного метода состоит в специфической коммуникативной составляющей, которая обеспечивает понимание. Примером реализации рефлексивного метода в педагогической практике могут служить методики, активно разрабатывавшиеся еще в 1980-е гг. в рамках инновационных моделей: диалогическая (М. М. Бахтин, В. С. Библер), культурологическая (А. Г. Асмолов, И. С. Кон) и др.

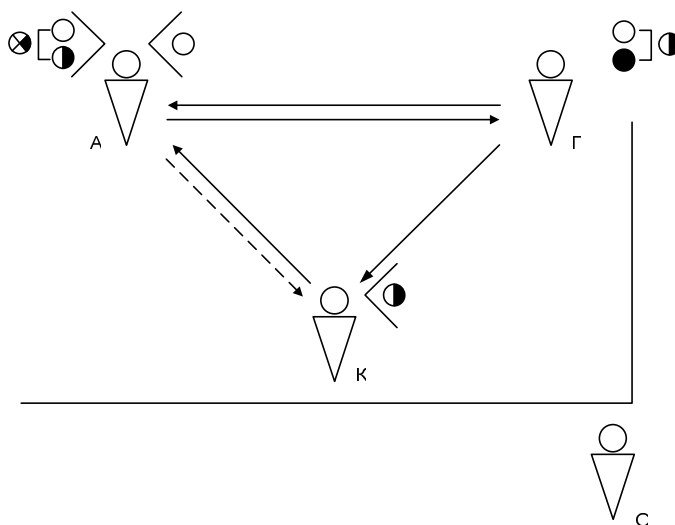


Рис. 1. Схема сложной коммуникации:
А – автор высказывания; П – понимающий высказывание; К – критик высказывания; О – организатор коммуникации

Таким образом, рефлексивный метод, обладающий основными признаками дидактического метода и подтвержденный анализом использования рефлексивных методик в практической педагогической деятельности, может рассматриваться как дидактический (рис. 2). Он содержит все необходимые и достаточные параметры для включения в современную классификацию дидактических методов.

Управленческая деятельность на современном этапе общественно-экономического развития требует от ее субъекта стратегического мышления, на становление которого решающую роль оказывают способность к эффективной коммуникации, инновационный потенциал личности, аналитические и прогностические способности, а также способность к культурно организованной рефлексивной деятельности. Последней придается особое значение,

так как только отрефлексированный опыт прошлых коммуникаций, событий и их результатов дает руководителю возможность работать эффективно. Для развития управленческого мышления также важно изучение творческого процесса как рефлексивно саморегулирующегося, что на практике приводит управленца к высокоорганизованной профессиональной рефлексии. Обеспечение этого процесса в системе последиplomного образования управленческих кадров предполагает опору на рефлексивный метод. Потребность в его применении связана с основными функциями управленческой деятельности, которые традиционно сводятся к обеспечению, коррекции и контролю.

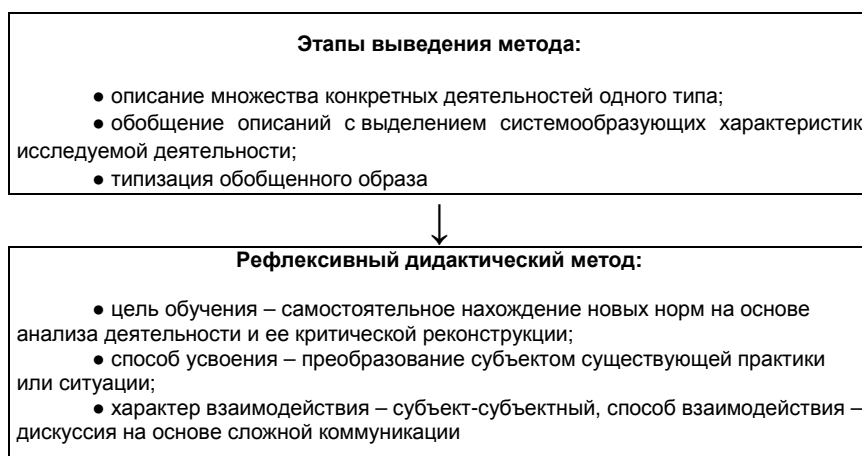


Рис. 2. Алгоритм обоснования дидактического рефлексивного метода

Обеспечение деятельности исполнителей необходимыми условиями, средствами, материалами и иными ресурсами для выполнения работы – первичная функция управленца, за которой следует деятельность исполнителя. И выполнение этой функции побуждает управленца к рефлексии. Имеющаяся норма, или представление о результате в его изначальном представлении требует сравнения с той, которая получается в воспроизводимой исполнителями деятельности, – в результате происходит рефлексивный процесс анализа деятельности, сравнения полученных результатов и нормы, что соотносится с функцией контроля в управленческой деятельности. Далее неизбежно возникает необходимость критического осмысления полученных результатов, что порождает функцию коррекции исполнительской деятельности. Таким образом, уже первичные управленческие функции рефлексивны по своей природе, поскольку их воспроизводство обеспечивается благодаря механизму рефлексии, а именно:

- анализу (контролю);
- критике (коррекции);
- нормированию (обеспечению).

Рефлексивность основных управленческих функций означает, что их успешное выполнение возможно только при рефлексивном управленческом мышлении, формирование которого происходит на основе рефлексивного метода. Заметим, что управленческая деятельность, будучи рефлексивной по отношению к исполнительской, обеспечивает устойчивое воспроизводство деятельности, получение стабильных результатов, иными словами, функционирование. При этом важно отметить, что преодоление профессиональных затруднений в самостоятельном рефлексивном процессе определяет качество управленческой деятельности и ее развитие. Управленческая рефлексия, обеспечивающая развитие деятельности, на этапе анализа актуализирует исследовательскую деятельность (а это требует теоретического мышления и владения навыками исследования), на этапе критики – проблематизирующую деятельность, требующую навыка постановки проблем, способности взять затруднение на себя и обратить критику на собственные действия, и, наконец, на этапе нормирования – способности к выработке стратегических решений, способностей к волевому и ответственному принятию решений.

В управленческой деятельности профессиональная рефлексия проявляется в ситуациях управления не только процессами, но и отношениями, что требует сформированности такого вида рефлексии, как личностная. Управление осуществляется через взаимодействия людей, имеющих свои индивидуально-личностные особенности, которые они привносят в деятельность, поэтому руководителю необходимо учитывать законы, определяющие динамику психических процессов, межличностных взаимоотношений, группового поведения. В этих случаях мобилизуется личностный потенциал управленца, а именно: решительность, сильная воля, уверенность в себе, активность и целеустремленность, эмоционально-волевая устойчивость, экстравертированность, способность быть ровным и поддерживать стабильные отношения со всеми, способность добывать и анализировать информацию, прогнозировать, принимать нестандартные решения и т. д. Это означает, что психическая деятельность управленца в стадиях анализа, принятия решения, корректировки и оценки результатов действия требует рефлексивного осознания.

Таким образом, рефлексию можно определить как важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, к творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. Это особенно значимо для сферы управленческой деятельности, построенной по типу «человек – человек», имеющей исследовательский, нерегламентированный характер и требующей повышенной рефлексии в познании человеком самого себя и обостренного чувства ответственности за другого человека.

Литература

1. Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Ладенко И. С., Семенов И. Н. и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1991. 74 с.
2. Алексеев Н. Г., Ладенко И. С. Направления изучения рефлексии // Проблемы рефлексии: сб. Новосибирск, 1987. С. 14–19.
3. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие. М.: РАГС, 1995. 534 с.
4. Кант И. О. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 592 с.
5. Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и логика. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1973.
6. Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1989. 163 с.
7. Ладенко И. С., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 1990. 128 с.
8. Семенов И. Н. Методологические проблемы системного изучения организации мыслительной деятельности // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1982. 117 с.
9. Семенов И. Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии // Наука о человеке. М.: Наука, 1989. 89 с.
10. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Изд-во Запорож. гос. ун-та, 1992. 192 с.
11. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489 с.
12. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М.: Шк. культ. политики, 1995. 800 с.
13. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Т. 1, № 1. С. 16–28.
14. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 412 с.
15. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. М.: Шк. культ. полит., 1997. 641 с.
16. Энциклопедический словарь. М., 1983. С. 1118.