

Научная статья

УДК 167.7

ББК 87.4

doi: 10.47475/1994-2796-2023-474-4-37-42

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНЦЕПТ «ЛОГИКА И КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА АНАЛИЗА СИСТЕМ С РЕФЛЕКСИЕЙ

Наталья Петровна Суханова

Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ», Новосибирск, Россия, n.p.suhanova@edu.nsuem.ru, ORCID 0000-0003-2601-8236

Аннотация. Изучение особенностей функционирования критического мышления предполагает методологическое осмысление рефлексивного характера деятельности. Обучение как система с рефлексией направляет к осуществлению анализа рефлексии в качестве неотъемлемого компонента развития образовательного концепта «Логика и критическое мышление». Предметом исследования является феномен системы с рефлексией, обращённой к описанию наличествующего поведения и использованию полученного описания для руководства своей деятельностью. Специфическая природа рефлектирующих систем выявляется исходя из модели изучения систем такого рода в теории социальных эстафет М. А. Розова. Рефлексивный характер описания деятельности обосновывается с эмпирической и теоретической позиции. Рассматриваются возможности рефлексивного и надрефлексивного подхода к экспликации механизмов поведения системы с рефлексией. Делается вывод о том, что реализация принципа надрефлексивного описания позволяет установить фактическое содержание рефлексивной системы, принимая во внимание осознание системой собственной рефлексивной конструкции.

Ключевые слова: методология, теория социальных эстафет, рефлексия, рефлектирующие системы, образование, критическое мышление

Для цитирования: Суханова Н. П. Образовательный концепт «Логика и критическое мышление»: методологическая специфика анализа систем с рефлексией // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 4 (474). С. 37–42. doi: 10.47475/1994-2796-2023-474-4-37-42

Original article

EDUCATIONAL CONCEPT “LOGIC AND CRITICAL THINKING”: METHODOLOGICAL SPECIFICS OF THE ANALYSIS OF SYSTEMS WITH REFLECTION

Natalya P. Sukhanova

Novosibirsk State University of Economics and Management “NINH”, Novosibirsk, Russia, n.p.suhanova@edu.nsuem.ru, ORCID 0000-0003-2601-8236

Abstract. The study of the functioning of critical thinking involves a methodological understanding of the reflexive nature of activity. Learning as a system with reflection directs to the implementation of reflection analysis as an integral component of the development of the educational concept «Logic and critical thinking». The subject of the study is the phenomenon of a system with reflection, directed to the description of the present behavior and the use of the received description to guide its activities. The specific nature of reflecting systems is revealed based on the model of studying systems of this kind in the theory of social relays by M. A. Rozov. The reflexive nature of the description of activity is justified from an empirical and theoretical position. The possibilities of a reflexive and over-reflexive approach to explication of the mechanisms of behavior of a system with reflection are considered. It is concluded that the implementation of the principle of over-reflexive description makes it possible to establish the actual content of the reflexive system, taking into account the system's awareness of its own reflexive construction.

Keywords: methodology, theory of social relays, reflection, reflecting systems, education, critical thinking

For citation: Sukhanova NP. Educational concept “Logic and critical thinking”: methodological specifics of the analysis of systems with reflection. *Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2023;(4(474):37-42. (In Russ.). doi: 10.47475/1994-2796-2023-474-4-37-42

Введение

В отечественной высшей школе наблюдается многообразие программ и подходов в реализации обучения навыкам мыслить критически. Содержание образовательного концепта по критическому мышлению в настоящий момент существенно варьируется в зависимости от поставленных университетскими курсами задач. Установка на развитие кампусной дисциплины «Логика и критическое мышление» в Новосибирском государственном университете экономики и управления «НИИХ» предполагает методологическое осмысление её базовых принципов. В числе значимых обнаруживается вопрос изучения рефлексивно-го характера описания деятельности, поскольку, как справедливо отмечает Л. С. Сычева: «Важно не просто зафиксировать, что в обучении присутствует рефлексия, но и осознать, что обучение есть система с рефлексией» [10. С. 10]. В исследовании осуществляется анализ рефлексии и её результатов как существенных компонентов развития и функционирования образовательного проекта. Концептуальным каркасом методологии анализа рефлектирующих систем является теория социальных эстафет, разработанная М. А. Розовым.

Материалы и методы исследования

Изучение вопросов, связанных с пониманием критического мышления, особенностями его функционирования, обращает к размышлению о феномене рефлексии. Понятие «рефлексия», как правило, предполагает акт самопознания, видение человеком самого себя, своих поступков и действий. Дж. Локк усматривал ценность рефлексии в получении знания о внутренних состояниях души, отражениях этих деятельностей в сферу разумного. И. Кант разрабатывал гносеологические аспекты категории, изображая рефлексиию как осознание отношений человеческих представлений к тому, что является источником знания. Мы видим эпистемологическую трактовку рефлексии у И. Г. Фихте, предполагающую объективацию внутреннего, активного самопознания. Философия начала XX столетия в лице Э. Гуссерля предусматривает понимание рефлексии в качестве универсального способа изучения феноменов и сознания в содержательном аспекте. В экзистенциальном жанре Ж.-П. Сартр анализи-

рует понятие рефлексии как особого рода активности, созидающей и изменяющей бытие индивида. Для герменевтического метода Х. Г. Гадамера характерна претензия на проникновение в смысл текста и погружение во внутренний мир личности, являющийся рефлексивным в своём основании. «В. А. Лефевр разработал рефлексивно-интенциональную модель субъекта, в которой объяснил рефлексивные причины человеческого поведения, основанные на моральном выборе или когнитивных операциях» [5. С. 62].

В отечественной философии проблема рефлексии раскрывается через призму онтологии и гносеологии, но помимо этих традиционных подходов рефлексия рассматривается также в контексте аксиологической и антропологической проблематики, деятельностного подхода, философии сознания. Среди трудов, внёсших существенный вклад в изучение рефлексии, необходимо отметить исследования Д. И. Дубровского, В. П. Зинченко, И. С. Ладенко, В. А. Лекторского, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцова, В. Н. Поруса, В. М. Розина, А. Г. Спиркина, В. С. Степина, В. С. Швырева, Г. П. Щедровицкого и др.

Создателем оригинальной модели изучения систем с рефлексией является автор теории социальных эстафет М. А. Розов, построивший «наиболее полную картину функционирования и развития социальных систем, которые могут осознавать свою деятельность и перестраивать её, благодаря способности к рефлексии» [3. С. 77]. Рефлектирующие системы представлены разнообразными социальными образованиями, обращёнными к описанию собственного поведения и использованию получаемого в качестве итога описания, формализованного в виде правил, предписаний и принципов, инструментов регламентирования деятельности. Не только описания представляют базовый механизм, выступающий регулятором поведения рефлектирующих систем, но и социальные эстафеты, которые М. А. Розов обозначал как «процессы воспроизведения тех или иных поведенческих акций на базе непосредственных образцов» [7. С. 188]. В основании структуры социальной памяти находятся социальные эстафеты, в которых под рефлексией понимается вербализация образцов, переход к вербальным описаниям от непосредственных образцов. Систематическому изучению критического мышления способствует разъяснение и анализ занимаемой

исследовательской позиции в сопряжении системы с рефлексией, специфики изучаемого объекта и языка самой рефлексии.

Результаты исследования и их обсуждение

Рефлектирующие системы описывают поведение, результаты этого описания используются далее в виде инструкций, алгоритмов и правил. Существование этих описаний рефлектирующих систем делается возможным благодаря действию социальных эстафет, которые М. А. Розов сравнивает с волной, находящейся в постоянном движении на поверхности воды: «Она может перемещаться на значительное расстояние, но это вовсе не означает, что частицы воды движутся вместе с ней в том же направлении. Иными словами, волна захватывает в сферу своего действия всё новые и новые частицы, непрерывно обновляя себя по материалу. Эстафета в указанном плане напоминает волну, она тоже проявляет относительное безразличие к тому или иному конкретному материалу, постоянно меняя как своих участников, так и те объекты, с которыми они действуют» [8. С. 233].

Подобного рода объекты, являющиеся сложными социальными программами, реализуемыми на случайно избранном материале, являются социальными эстафетами. Речь, язык, знание, например, воспроизводятся из поколения в поколение, по традиции с помощью непосредственных социальных эстафет. Мы имеем дело с рефлексией, представленной через непосредственные образцы деятельности, переходящие к вербализованным описаниям. Предположим, мы имеем эстафету, участники которой, не обладая возможностью систематически демонстрировать друг для друга акты производимой ими деятельности в отношении подходов к формированию принципов критического мышления у обучающихся, начнут эти акты описывать. Полученные описания провоцируют размышления, например, такого плана: а) руководствоваться ли участнику эстафеты образцами или же он должен воспользоваться предписаниями в своей деятельности? б) насколько однозначно могут трактоваться описания участниками и каковы доводы в пользу многозначности? в) как непосредственные эстафеты влияют на образование эстафет, частично или полностью вербализованных, а значит, качественно отличных? г) возникнут ли трудности в вопросах методологии с учётом понимания того факта, что наблюдатель имеет дело с самоописывающей себя системой?

Производящая анализ самой себя, рефлектирующая система самоуправяема, она ориентирована на результаты собственного описания и способна к переключению на другие механизмы управления, это рефлексия как возможность «встать в позицию исследователя по отношению к другому “персонажу”, его действиям и мыслям» [4. С. 16]. В теории социальных эстафет в числе предполагаемого поведенческого плана рефлектирующей системы разбирается таковой, когда в наличной ситуации предписания рефлексивного характера по ряду позиций противоречат непосредственно данным образцам, тогда предпочтение отдаётся образцам. Подобные стратегии достаточно часто используются в науке и образовательной практике. Ярким примером этого может послужить мысль В. И. Вернадского, где речь пойдёт не только о результатах рефлексии, но и в принципе о вербальных программах.

В своё время В. И. Вернадским был высказан тезис, согласно которому программу, по какой-либо причине не претворённую в жизнь её основателем, скорее всего, ожидает забвение: «Если исследователь почему бы то ни было не имел времени связно и цельно обработать свои мысли, был завален текущими вопросами дня — его основные идеи высказывались лишь между прочим; и, хотя в действительности они являлись самым важным и основным элементом его деятельности, не они бросались в глаза современникам и последующим поколениям» [2. С. 273]. Речь идёт об идеях, обнаруживаемых постфактум, когда есть возможность увидеть цельный корпус научных трудов учёного. И тогда становится понятно, что идеи эти существуют и воспроизводятся, составляя базис научной мысли учёного, но при этом не выражаются эксплицитно. Случается и так, что спустя какое-то время эти идеи обсуждаются как заново возникшие другими исследователями, у которых они складываются вследствие обращения собственных концепций в той насыщенной атмосфере, которая была создана изысканиями их первопроходца — предшественника.

В. И. Вернадский принципиально подчёркивает сложность в выявлении генезиса общих идей в науках наблюдательных, описательных. Кроме того, трудно определить вклад конкретных учёных в разработку идей, которые уже укоренены, признаны научным сообществом и не требуют дополнительного штудирования в рамках действующей научной парадигмы. У Г. П. Щедровицкого есть похожая мысль в рассуждениях

о языковых значениях и смыслах рефлексивной практики, которые «передаются из поколения в поколение и благодаря существующим формам обучения и общения каждое следующее поколение может понимать эти значения и смыслы» [11. С. 67], в то же время их постоянно развивая и видоизменяя. В данном случае отчётливо проявляются проблемы с восстановлением картины происхождения и форматирования той идеи, которая становится ядром в исследовательской программе учёного. Эта идея так проникает в представления его учеников и последователей, что кажется им само собой разумеющейся, приемлемой для всех. На самом же деле имеет место преобразование идеи в соответствии с теми образцами деятельности, которые были заданы её первоначальным открывателем. Трудно переоценить весомость невербализуемых деятельностных актов.

Проблема исследовательской позиции в случае с самоуправляемой рефлектирующей системой возникает вследствие того, что нам необходимо понять, как подходить к изучению систем, описывающих самих себя. Для М. А. Розова эта проблема фокусируется двояким образом: во-первых, любую эстафету мы можем описывать через установление череды транслирования приводимых ею образцов, во-вторых, можно это делать с опорой на содержание эстафеты, учитывая фактически транслируемое. В первом случае мы регистрируем традицию, не вскрывая её содержания. В другом же случае это противоположное движение, когда производится описание деятельности человека и не разъясняются традиции, в соответствии с которыми он работает. О рефлексии мы можем говорить в описаниях второго плана с установлением её нацеленности на вербализованные образцы. «Если мы хотим иметь алгоритмы деятельности, то нам нужно именно содержание образцов, а не их история, не указание того, откуда они к нам пришли» [7. С. 194]. Можно взглянуть с помощью примера на указанную ситуацию.

Скажем, когда разбирается значение словосочетания «критическое мышление», речь может идти о фиксации факта того, что это значение здесь будет зависеть от эстафет словоупотребления, в которых мы участвуем. Осуществив детализацию, мы установим, каким образом представление об эстафете конкретизировалось. Несмотря на распространённость термина «критическое мышление» в академической литературе, нельзя сказать, что он имеет чёткое определение, не зависящее от области применения. Так, Э. В. Барбашина в статье о специфике критического мыш-

ления в университетском пространстве выделяет основные линии в понимании данного феномена: «Первая линия: широкое и узкое представление критического мышления. Вторая — рассмотрение по основным публикациям, каждая из которых служит своеобразным “промежуточным” финишем в понимании критического мышления. Третья линия в определении критического мышления проходит по различным профессиональным областям. Традиционно выделяют философский и психологический подходы» [1. С. 122].

Понимание термина «критическое мышление» определяется указанными образцами. При этом мы можем не углубляться в содержание понятия, а сосредоточиться, например, на том, как его употреблять, разрешая когнитивную проблему «через собственный, личный, внутренний познавательный процесс» [9. С. 74]. В этом моменте первая позиция существенно отличается от второй, миссия которой видится в описании содержания образцов. Смысл рефлексии заключён в интеграции опыта словоупотребления с установкой на обнаружение и фиксацию неких общих правил. Как подчёркивал М. А. Розов, строго методическое следование данной позиции в итоге приводит к парадоксальным выводам, потому как определение значения по своей сути есть не столько задача науки о языке, сколько задача познания как такового. Описывая язык, например, с позиции логики, описывая понятие «критическое мышление», мы тем самым описываем мир, хотя нам и кажется, что для изучения берётся достаточно ограниченный объект в виде значения. Вся проблема в том, что в рамках рефлексивной позиции субъект как участник процесса развития языковой реальности становится одним из элементов рефлектирующей системы.

В теории социальных эстафет эта ситуация не будет безвыходной. Тезис о рефлексивном характере не любого описания деятельности, а лишь описания её феноменологии обосновывается с эмпирической и теоретической точки зрения. Для первого варианта характерно убеждение в том, что человеческая практика позволила накопить разнообразнейшую палитру феноменологии деятельности, включая инструментарий, методы науки, технологические описания. Для второго варианта принципиально значим тот факт, что при фундаментальном описании деятельности, когда мы описываем механизм эстафет и имеем дело с исследованием рефлектирующей системы, то, прикасаясь к ней с целью изучения, не достраиваем её.

Таким образом, описание механизма эстафет в отрыве от их содержания даёт возможность построить картину, не являющуюся рефлексивной. «Методолог проявляется именно в этом процессе переустройства научной практики» [6. С. 162]. Если же мы делаем попытку фиксации содержания образцов, тогда мы становимся частью описываемой системы, её элементом. Проблема решается в том случае, когда исследователь занимает надрефлексивную позицию. Таковой будет позиция внешнего наблюдателя, который может дать описание, во-первых, строения системы и её поведения, а, во-вторых, той рефлексивной картины, которую она выстраивает. Это означает, что наше описание феноменологии системы не является совпадающим с её собственным описанием.

Заключение

Анализ образовательной программы «Логика и критическое мышление» как системы с рефлексией в рамках методологии теории социальных эстафет предполагает осознание исследова-

телем той позиции, в соответствии с которой этот анализ реализуется. Для рефлексивной позиции характерно представление о том, что исследователь находится внутри изучаемой им системы и продуцирует её процессы, надрефлексивная позиция означает обнаружение границ системы и отказ решать рефлексивные задачи. Для понимания сущности феномена критического мышления, его формирования и развития требуется учёт рефлексии. Реализация принципа надрефлексивного описания показывает необходимость последовательного рассмотрения систем с рефлексией с точки зрения того, что они фактически собой представляют и каким образом осознают своё поведение и состояние. Следовательно, требуется выявить действительное состояние рефлектирующей системы и дать описание её рефлексивно-осознания, принимая во внимание факт невозможности подмены собственного описания системой рефлексивной конструкции, которую она выстроила сама о себе.

Список источников

1. Барбашина Э. В. Критическое мышление в системе высшего образования за рубежом // Идеи и идеалы. 2022. Т. 14, № 4-1. С. 120–136.
2. Вернадский В. И. О науке. Т. 1: Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. Дубна : Феникс, 1997. 572 с.
3. Кузнецова Н. И. Методология анализа систем с рефлексией // Трансцендентальный поворот в современной философии — 7. Эпистемология, когнитивистика и искусственный интеллект : сборник тезисов международной научной конференции, Москва, 21–23 апреля 2022 г. М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2022. С. 77–78.
4. Лефевр В. А. Рефлексия. М. : Когито-Центр, 2003. 495 с.
5. Мишина Е. В. Историческая ретроспектива исследований проблемы рефлексии личности в системе научного знания // Научные труды института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 58–65.
6. Розов М. А., Шрейдер Ю. А., Кузнецова Н. И. Объект исследования — наука // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 144–162.
7. Розов М. А. Рефлектирующие системы, ценности и цели // Идеал, утопия и критическая рефлексия. М. : РОССПЭН, 1996. С. 188–242.
8. Розов М. А. Что такое теория социальных эстафет // Эпистемология и философия науки. 2017. Т. 51, № 1. С. 230–239.
9. Суханова Н. П. Метод обсуждения вопросов в организации образовательного концепта по логике и критическому мышлению // Вестник Челябинского государственного университета. 2022. № 5 (463). С. 73–78.
10. Сычева Л. С. Педагогическая деятельность как система с рефлексией // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4. С. 10–14.
11. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М. : Наследие ММК, 2005. 798 с.

References

1. Barbashina EV. Kriticheskoe myshlenie v sisteme vysshego obrazovaniya za rubezhom [Critical Thinking in the System of Higher Education Abroad]. *Idey i idealy* [Ideas and Ideals]. 2022;14(4-1):120-136. (In Russ).

2. Vernadskij VI. O nauke. Tom 1. Nauchnoe znanie. Nauchnoe tvorchestvo. Nauchnaya mysl' [About science. Vol. 1: Scientific knowledge. Scientific creativity. Scientific thought]. Dubna, Feniks Publ.; 1997. 572 p. (In Russ.).
3. Kuznetsova NI. Metodologiya analiza sistem s refleksiej [Methodology for the analysis of reflective systems]. *Transcendental'nyj povorot v sovremennoj filosofii — 7. Epistemologiya, kognitivistika i iskusstvennyj intellekt: Sbornik tezisov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 21–23 aprelya 2022 goda* [Transcendental turn in contemporary philosophy — 7. Epistemology, cognitive science and artificial intelligence]. Moscow, Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet; 2022. Pp. 77–78. (In Russ.).
4. Lefevr VA. Refleksiya [Reflection]. Moscow, Kogito-Centr; 2003. 495 p. (In Russ.).
5. Mishina EV. Istoricheskaya retrospektiva issledovanij problemy refleksii lichnosti v sisteme nauchnogo znanija [Historical retrospective of research on the problem of personal reflection in the system of scientific knowledge]. *Nauchnye trudy instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya* [Scientific works of the Institute of Continuing Professional Education]. 2014;4:58-65. (In Russ.).
6. Rozov MA, Shrejder YuA, Kuznetsova NI. Ob'ekt issledovaniya — nauka [The object of research is science]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2012;6:144-162. (In Russ.).
7. Rozov MA. Reflektiruyushchie sistemy, cennosti i celi [Reflecting systems, values and goals]. *Ideal, utopiya i kriticheskaya refleksiya* [Ideal, utopia and critical reflection]. Moscow, ROSSPEN; 1996. Pp. 188–242. (In Russ.).
8. Rozov MA. Chto takoe teoriya social'nyh estafet [What is the social relay theory]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and Philosophy of Science]. 2017;51(1):230-239. (In Russ.).
9. Sukhanova NP. Metod obsuzhdeniya voprosov v organizacii obrazovatel'nogo koncepta po logike i kriticheskomu myshleniyu [A method of discussing issues in the organization of an educational concept on logic and critical thinking]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University]. 2022;(5(463):73-78. (In Russ.).
10. Sycheva LS. Pedagogicheskaya deyatelnost' kak sistema s refleksiej [Pedagogical activities as a system of reflections]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian pedagogical journal]. 2012;(4):10-14. (In Russ.).
11. Shchedrovickij GP. Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow, Nasledie MMK; 2005. 798 p. (In Russ.).

Информация об авторе

Н. П. Суханова — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и гуманитарных наук.

Information about the author

N. P. Sukhanova — Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Humanities.

Статья поступила в редакцию 06.04.2023; одобрена после рецензирования 02.06.2023; принята к публикации 12.06.2023.

The article was submitted 06.04.2023; approved after reviewing 02.06.2023; accepted for publication 12.06.2023.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.