

УДК 159.99

Обзор концепций рефлексии и образования М.Шелера с позиций рефлексивной психологии

Бухарова Ангелина Андреевна

Магистрант,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
101000, Российская Федерация, Москва, ул. Мясницкая, 20;
e-mail: a.a.bukharova@yandex.ru

Семенов Игорь Никитович

Доктор психологических наук, академик АПСН, профессор,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
101000, Российская Федерация, Москва, ул. Мясницкая, 20;
e-mail: i_samenov@mail.ru

Аннотация

Работа посвящена аналитическому обзору концепций о рефлексии и образовании крупного философского антрополога XX в. Макса Шелера. Этот анализ проводится с позиций такого инновационного направления современного человекознания, как рефлексивная психология и педагогика творчества. В теоретическом плане философскую антропологию и рефлексивную психологию объединяет то, что их создатели – М.Шелер и И.Семенов – специально изучали связь рефлексии и творчества, а в прикладном плане обосновывали гуманизацию образования на путях развития рефлексивных и творческих способностей как атрибутов развития свободной личности. В связи с этим в статье характеризуется философская антропология М.Шелера и концепция рефлексии и гуманизации образования, анализируются теоретические достижения современной рефлекс-

сивной психологии и педагогики и их значение в качестве концептуально-методологических средств проектирования развития личности учащихся в рефлексивно-развивающих средах инновационного образования. При этом рассматривается функциональное значение этих средств в качестве одного из эффективных путей модернизации современного образования посредством его гуманизации с помощью рефлексивно-психологических принципов и рефлетехнологий. В этом контексте проводится также аналитический обзор философско-антропологических концепций М.Шелера о рефлексии и образовании, специально изучается их значение для развития теории рефлексивной психологии и педагогики гуманизации современного непрерывного образования.

Для цитирования в научных исследованиях

Бухарова А.А., Семенов И.Н. Обзор концепций рефлексии и образования М.Шелера с позиций рефлексивной психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 4-5. С. 18-63.

Ключевые слова

Рефлексия, человекознание, рефлексивная психология, философская антропология, рефлексивная акмеология, рефлексивная педагогика, гуманизация образования, личность, смысл, рефлексивные способности, профессиональная деятельность, творчество.

Введение

Наработки философской антропологии [Степин, 1992] и философии образования [Алексеев, Семенов, Швырев, 1996] служат концептуальными средствами развития теоретической психологии [Петровский, Ярошевский, 1998] наряду с обобщением достижений современной психологической науки. Одним из таких достижений является бурно развивающийся на рубеже XX-XXI вв. инновационный комплекс таких рефлексивных областей человекознания, как рефлексивная психология [Семенов, 2010; Семенов, 2011; Семенов, Методологические проблемы самовосприятия..., 2013; Семенов, Рефлексивная

психология инновационного..., 2013; Аникина и др., 2001; Войтик, Семенов, 2001; Semenov, 2013], рефлексивная акмеология [Деркач и др., 1998], рефлексивная педагогика [Дюков и др., 2011; Болдина, Семенов 2014; Войтик, 2010; Лаптева и др., 2003; Семенов, Рефлексивно-гуманистическая и технократическая..., 1995], рефлексивный менеджмент [Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2010], рефлексивная антропология [Семенов, Рефлексивно-психологическое обеспечение..., 2015; Морозова, Семенов, 2015; Семенов, 1997; Семенов, Персонология жизнетворчества..., 2014], рефлексивная философия [Алексеев, Семенов, Шеин, 1983; Ладенко и др., 1989; Семенов, Индивидуальность в диалоге..., 2009; Ссорин, Семенов, 2013; Семенов, Философские трактовки смысла..., 2014] и рефлексивная методология [Алексеев и др., 1983; Козиева, Семенов, 2011; Семенов, Методологические основы московской..., 1992; Семенов, Методологические проблемы рефлексивной..., 2011; Семенов, Методологические проблемы этимологии..., 2013; Семенов, 1997]. Формирование этих рефлексивных наук осуществлялось на солидной философской основе и во взаимодействии с инновационной системной и рефлексивной методологией [Семенов, 1992; Семенов, Взаимодействие философии и психологии..., 2014], а также с различными направлениями философской мысли: от рационализма (Декарт) и эмпиризма (Локк) через немецкий классический идеализм (Кант, Фихте, Гегель) и прагматизм (Дьюи) до феноменологии (Гуссерль, Хайдеггер) и философской антропологии (Шелер).

Историко-научный и философско-методологический обзор этих философских направлений показал [Семенов, Философские трактовки смысла..., 2014; Семенов, Рефлексивность самонаблюдения и персонология..., 2015] их конструктивное значение для научного изучения таких важных психологических проблем, как роль рефлексии и смысловых образований сознания в развитии личности, деятельности, творчества человека [Алексеев и др., 1996; Бигвава, Гостев, Семенов, 1981; Давыдова, Семенов, 2009; Леонтьев, 2003; [Семенов, Степанов, 1983]. Ныне накоплен богатый педагогический опыт использования рефлетехнологий на всех основных ступенях непрерывного образования [Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Кларин, 1994; Костюков, Семенов, 2014; Семенов, 1995; Семенов, Рефлексивная психология инновационного..., 2013]

в целях его гуманизации. Примером тому служит работа Ресурсного центра по рефлексивно-психологическому обеспечению школьного образования, руководимый И.Н. Семеновым в возглавляемой Т.Г. Болдиной столичной гимназии № 1526, коллектив которой награжден в 2007 г. Премией Минобрнауки РФ за инновационную педагогическую деятельность [Болдина, Семенов, 2014]. Другим примером является обсуждение проблем педагогического использования технологий рефлепрактики на Научном семинаре по вопросам образования в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» в декабре 2015 г.

Первым же прецедентом построения и применения принципов рефлепрактики в высшей школе является ряд монографий, пособий и учебных программ, разработанных И.Н. Семеновым (1995) с С.Ю. Степановым на руководимой А.А. Деркачем (1998) кафедре психологии и акмеологии профессиональной деятельности (при Российской академии государственной службы). Коллектив этой кафедры был награжден Премией Президента РФ в области образования в 2000 г. В дальнейшем этот разнообразный опыт рефлексивно-психологического обеспечения инновационной педагогики транслировался как в системе современного человекознания, так и в системе высшего образования [Семенов, 2010]. Для обобщения и прогнозирования возможностей этого рефлексивно-инновационного опыта необходим теоретический анализ его философских предпосылок в контексте человекознания. В плане философской антропологии связь рефлексивных способностей с творческим самовыражением человека обосновывал крупный философ, аксиолог и социолог Макс Шелер (1894-1928), идеи которого оказали существенное воздействие на развитие человекознания XX в., в т. ч. на рефлексивную философию, психологию, персонологию, акмеологию, педагогику [Semenov, 2002; Семенов, Психолого-акмеологические аспекты..., 2009; Семенов, Философия креативизации образования..., 1997; Семенов, Персонология жизнетворчества А.В. Петровского..., 2014].

В связи с этим интерес представляет выяснение влияния на человекознание философской антропологии, как методологической предпосылки формирования теории рефлексивной психологии и ее прикладного использования для конструктивного решения такой важной социокультурной задачи, как гуманизация

образования [Кларин, 1994; Семенов, 1995]. В частности, особенно интересны идеи одного из ее основоположников М.Шелера. Ибо одной из теоретических основ гуманизации образования служит философско-антропологическая концепция образования М.Шелера и концептуальная трактовка им аксиолого-психологических аспектов рефлексии. В связи с тем, что теоретические работы Н.Г. Алексеева, В.Г. Аникиной, Г.И. Давыдовой, И.Н. Семенова по философии рефлексии, проведенные в рамках рефлексивной психологии, не касались влияния на нее философской антропологии, то новизна настоящего исследования определяется изучением этого влияния на материале концепций М.Шелера [Шелер, 1994; Scheler, 1955] о рефлексии и образовании на фоне историко-научной характеристики его творчества в российском человекознании [Гайденко, 2000; Корнеев, 1967; Леонтьев, 2003; Ляликов, 1970; Слободчиков, Исаев, 1995]. При этом особый интерес вызывают взаимосвязи европейской и русской философской мысли рубежа XIX-XX столетий, повлиявшие на зарождение психологии рефлексии в отечественном человекознании, в трудах Н.Я. Пэрны и Ф.Э. Шперка в эпоху Серебряного века [Семенов, 2006].

Так П.П. Гайденко [Гайденко, 2000, 211] отмечает, что «характерной особенностью русской религиозной философии конца XIX-XX вв. является поворот к метафизике. В этом смысле она опередила аналогичный поворот к онтологии, осуществленный в европейской философии нашего века такими мыслителями, как А.Бергсон, М.Шелер, М.Хайдегер, и др., которые тоже выступили против достаточно долго господствовавшего на европейской почве гносеологизма...». В современной рефлексивной психологии, нами осуществляется комплексный подход [Семенов, 1995; Семенов, 1997] к проблематике рефлексии, который требует как изучения метафизики и онтологии рефлексивности [Семенов, Индивидуальность в диалоге с собой..., 2009; Семенов, Рефлексивность самонаблюдения и персонология..., 2015], так и разработки их взаимодействия с гносеологизмом [Семенов, Методологические проблемы рефлексивной..., 2013] и экспериментатикой в контексте прикладных исследований, проводимых в контексте социальной практики, например, гуманизации образования [Семенов, 1995; Семенов, Взаимодействие исследовательской психологии..., 2015]. Поскольку теоретико-экспериментальное изучение реф-

лекции выявило ее дифференцированную типологию [Семенов, 2002] то целесообразно провести аналитический обзор философии М.Шелера [Шелер, 1994; Scheler, 1955] об образовании и рефлексии с позиций достижений современной рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики, развиваемых в научной школе И.Н. Семенова [Аникина и др., 2001; Деркач и др., 1998; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980; Лаптева и др., 2003; Семенов, Степанов, 1983; Семенов, 1989; Степанов, Семенов, 1985] в контексте гуманизации образования. Именно М.Шелер начал разрабатывать проблематику гуманизации образования с учетом необходимости развития рефлексивных способностей человека. Поэтому обратимся сначала к характеристике деятельности М.Шелера по развитию философской антропологии с тем, чтобы затем на этом фоне эксплицировать трактовку им гуманизации образования и провести ее интерпретацию с позиций рефлексивной психологии и педагогики творчества.

Этим определяется структура настоящей статьи: сначала в ней дается общий абрис жизни и деятельности М.Шелера, затем рассматриваются психологические аспекты рефлексии и ее экспериментально установленные основные типы, далее характеризуются пути развития личности в рефлексивно-развивающих средах инновационного образования как конструктивные способы его гуманизации и потом – с этих позиций рефлексивной психологии и педагогики – проводится аналитический обзор философско-антропологических концепций М.Шелера о рефлексии и образовании как важных компонентов современного социогуманитарного знания.

О Максе Шелере и его философской антропологии

Один из крупнейших философов первой трети XX в. Макс Шелер (1874-1928) учился философии и медицине и преподавал гуманитарные науки в университетах Вены, Мюнхена, Берлина, Кельна, Франкфурта-на-Майне, где участвовал в штудиях феноменологов и других школ. Он был представителем таких ключевых направлений философской мысли, как философия жизни, феноменология и философская антропология, где искал собственные пути реше-

ния философских проблем в сфере этики, аксиологии, религиоведения, гносеологии, социологии знания, психологии ценностей сознания, гуманизации образования. Согласно М.Шелеру, в конце XIX в. философия жизни приобрела самостоятельное значение как довольно широкое направление философии, исходящее «из той мысли, что один лишь разум, прежде считавшийся универсальным «органом» философии, недостаточен для выработки целостного мировоззрения. Его место должно занять философствование, вытекающее из полноты жизни, даже – резче говоря – философия, вытекающая из полноты переживания жизни» [Scheler, 1955, 313]. Изучение переживаний человека стало важным направлением современной экзистенциально-гуманитарной психологии [Леонтьев, 2003; Морозова, Семенов, 2015 и др.]. Еще на рубеже XIX-XX вв., ассимилируя различные философские подходы и полемизируя с ними, М.Шелер выдвинул программу переориентации философии на антропологический способ мышления и хотел обосновать ее в задуманном перед смертью опусе «Сущность человека: новый опыт философской антропологии», части которого были опубликованы в 1929 г. в сборнике его работ «Философское мировоззрение». Ныне антропоцентрический подход в философии и психологии интенсивно развивается в различных аспектах современного человекознания [Семенов, Рефлексивно-психологическое обеспечение..., 2015; Слободчиков, Исаев, 1995].

Традиционно выделяют [Андриевский, 2004] три главных периода эволюции философских представлений М.Шелера: ранний (прикладная феноменология, преодоление неокантианства), классический (религиозный, неокатолический, социология знания, феноменологическая аксиология) и поздний (отход от теизма и обоснование философской антропологии). Однако подобная макромасштабная градуировка филиации идей М.Шелера не дает, на наш взгляд, целостного представления о развитии его как реформатора философского способа мышления в гуманитаристике. С развиваемых нами позиций рефлексивной психологии и экзистенциальной персонологии творчества [Semenov, 2013; Семенов, Персонология жизнетворчества..., 2014], на фоне развития европейской философии и гуманитаристики XX в. эволюцию идей М.Шелера можно кратко представить в виде следующей периодизации его жизни и творчества.

Первый этап его философских поисков в конце XIX в. происходил под влиянием философии жизни и полемики с неокантианством (в многолетнем диалоге с которым он выстраивал позднее свою систему этики в труде «Формализм в этике и материально-ценностная этика», изданном в 1913-1916 гг.).

На втором этапе, в предвоенные годы, в атмосфере предвосхищения кризиса европейской культуры, он обращается к анализу ее мировоззренческих ценностей, ратуя за пробуждение чувства ценности в сознании человека, что позднее было отражено в труде «Кризис ценностей» (1919).

На третьем этапе своего идейного развития М.Шелер сначала на волне «ура-патриотического» подъема прославляет ценность «гения войны», но затем осуждает свои шовинистические заблуждения, обращаясь к католицизму.

На четвертом, послевоенном этапе М.Шелер с религиозных позиций католицизма разрабатывает свой вариант феноменологии в труде «О вечном в человеке» (1921) на материале досконального анализа «акта веры», а также «чувства симпатии и любви» в труде «К феноменологии и теории симпатии, любви и ненависти» (1923).

На пятом этапе, в середине 1920 гг., он порывает с ортодоксальным католицизмом и обращается к выстраиванию новой натурфилософии с позиций пантеизма. Это приводит М.Шелера к разработке гносеологической проблематики в виде «социологии познания», в котором он различает три основные формы (религиозное, философское, научное), находящиеся в разных соотношениях в исторически развивающихся формах культуры. В труде «Формы знания и общество» (1926) М.Шелер показывает, что для современного состояния культуры характерен переход к экономическим формам контроля в обществе, что ведет к господству научно-технических форм познания в ущерб реализации иерархически более высоких ценностей.

Предвосхищая дегуманизацию культуры, М.Шелер на шестом этапе в конце 1920-х гг. обращается к разработке философской антропологии в труде «О месте человека в космосе», где обосновывает необходимость гуманизации образования с учетом рефлексивных способностей.

Не ставя задачу, как в классической философии, построения всеобъемлющей мировоззренческой системы, М.Шелер заложил основы таких новых

областей гуманитарного знания, как прикладная феноменология, аксиология, социология знания, философская антропология. Доминантой философских штудий М.Шелера было феноменологическое построение именно аксиолого-антропологической системы этики. При этом он исходил из максимы, что человек «обладает способностью в ядре своей личности обрести живое участие к основе всех вещей. Путь к этому должен быть указан. Человек способен к трем видам знания: знанию ради господства или ради достижения, к сущностному, или образовательному, знанию, и к метафизическому знанию, или к знанию ради спасения» [Андриевский, 2004, 781]. Отметим, что с некоторыми положениями М.Шелера согласуются современные трактовки деятельностного подхода [Семенов, Взаимодействие психологии и философии..., 2014] в психологии концепции образа мира человека: «ибо всякая сущность в мире и в тех операциях, с помощью которых человек строит проект своего мира и понимает мир...» [Андриевский, 2004, 789]. При этом человеку присуще «растущее одухотворение творческого порыва» [там же, 788]. В этом положении М.Шелера прослеживается влияние концепции философа и психолога А.Бергсона о «творческом порыве».

Согласно М.Шелеру, «между пограничных проблем математики, физики, биологии, психологии, правоведения, истории и т. д. и метафизикой абсолютного стоит еще одна важная дисциплина, которая в настоящее время приобретает все большее значение: <...> «философская антропология». Ее главный вопрос, <...> о котором И.Кант <...> сказал, что в нем сходятся все основные философские проблемы, а именно: «Что такое человек?» <...> Он справедливо учил: всякое предметное бытие как внутреннего, так и внешнего мира следует соотнести с человеком. Все формы бытия зависят от бытия человека. Весь предметный мир и способы его бытия не есть «бытие в себе», но есть встречный набросок, «срез» этого бытия в себе, соразмерный общей духовной и телесной организации человека» [там же, 789].

М.Шелер исходит из того, что «духовная «личность» человека – это не субстанциональная вещь и не бытие в форме предмета. Человек может лишь активно собрать себя в личность (отметим, что ныне проблема сборки субъекта стала вновь актуальной именно в рефлексивной психологии управления

(В.Е. Лепский, В.А. Петровский, И.Н. Семенов) и творчества – И.Семенов). Ибо личность есть монархически устроенная структура духовных актов, которая представляет собой уникальную индивидуальную самоконцентрацию единого бесконечного духа, в котором коренится сущностная структура объективного мира... Человек таким образом <...> со-зидатель, со-основатель и со-вершитель идеальной последовательности становления, становящейся в мировом процессе и в нем самом» [там же, 791]. Отмеченная М.Шелером «самоконцентрация» и есть, с позиций рефлексивно-гуманитарной психологии, рефлексия, которая имеет сложное строение и особые механизмы для осуществления различных ее типов [Семенов, 1995; Семенов, Степанов, 1983].

Важное значение для психологии имеет также различие М.Шелером абсолютных ценностей и их эмпирических переменных, формы существования которых (такие, как человеческие «цели» и «блага») обусловлены социально-историческими факторами (что в отечественной психологии, заметим, изучали Г.Г. Шпет, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, С.Л. Рубинштейн). Путем познания ценности служит акт чувствования, а не умствования. На основе этих положений М.Шелер выдвигает логику чувства как альтернативу логике интеллекта (эти два вида логики изучались также русскими философами и психологами эпохи Серебряного века [Семенов, 2011]). Он трактует чувство как интенциональный акт, направленный на познание ценностей и который обладает той же внутренней структурой, что и другие акты познания. Свое оригинальное учение о чувстве М.Шелер разрабатывает на материале феноменологического анализа таких чувств, как чувство любви и чувство симпатии. Подлинную симпатию он трактует как встречу и соучастие в жизни другого, причем не нарушая его жизненную экзистенцию.

Таким образом, философская антропология М.Шелера послужила идейным мостом между философией жизни и экзистенциализмом, что стимулировало также развитие таких форм философской мысли, как этика, аксиология, неореализм, социология знания и т. п. Его идеи оказали влияние на М.Бубера, К.Мангейма, М.Хайдеггера, К.Ясперса, М.М. Бахтина, А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили и многих других философов, социологов, психологов. В советской гуманитаристике грузинский философ и психолог А.Т. Бочоришвили [Бочо-

ришвили, 1959] специально анализировал «Проблемы психологии в имманентном реализме М.Шелера» и обсуждал их с последователями на ряде конференций, в т. ч. с нашим участием [Бигвава, Гостев, Семенов, 1981]. В настоящей статье мы ограничимся обзором представлений М.Шелера о философско-психологической проблематике рефлексии не только в фундаментальном плане с позиций философской антропологии и культурологии [Гайденко, 2000; Степин, 1992], но и в прикладном [Семенов, 1995; Семенов, Взаимодействие исследовательской психологии..., 2015] психолого-педагогическом контексте гуманизации образования.

Актуальность проблем гуманизации образования в социокультурном контексте его модернизации

Один из путей преодоления кризиса современного образования связан с его гуманизацией [Кларин, 1994], реализуемой в том числе посредством модернизации содержания и методов обучения [Костюков, Семенов, 2014], а также развития субъектов образовательного процесса [Давыдова, Семенов, 2009]. Видный представитель научной школы [Семенов, 2010] рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогики творчества И.М. Войтик в своей статье «Интеллектуальный тип рефлексии в профессиональном образовании» выделяет несколько доминирующих на сегодняшний день представлений о том, что должно составлять содержание образования. Основное напряжение отмечено между двумя концепциями образования как, с одной стороны, «совокупности знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены обучающимися», а с другой стороны, «гуманистически ориентированными теориями и технологиями, предполагающими творческую активность личности» [Войтик, 2010, 52]. В начале XX в. Д.Дьюи [Дьюи, 2000] дал подробное описание «традиционного» образования как трансляции обучающимся определенных знаний, навыков и умений, выработанных в данном обществе и составляющих опыт прошлых поколений. Кроме того, традиционное образование предполагает насаждение правил поведения и норм морали, принятых в данном обществе, формирование у обучающегося привычки к поведению, определяемому и регулируемому

этими правилами и нормами [Dewey, 1998, 2]. При этом привычки формируются, согласно Дьюи, в том числе через подавление и преодоление естественных индивидуальных склонностей обучающегося [там же, 1]. По сути, в рамках подхода к определению содержания и целей образования, названного Дьюи «традиционным», образование выполняет по отношению к учащимся интеграционную функцию, давая им определенные ориентиры для жизни в социуме и воспроизводя вместе с тем носителей знаний и ценностей общества. Помимо этого, образование такого типа формирует у индивидов качества, характеризующие идеальных исполнителей, «поскольку и учебные предметы, и нормы должного поведения наследуются из прошлого, ученик должен демонстрировать послушание, восприимчивость и подчинение» [там же, 3].

Реализация такой концепции образования в образовательных учреждениях, на наш взгляд, связана с ангажированностью последних государственной идеологией, как это было в СССР и в ряде европейских стран в XX в., о чем, например, прямо пишет немецкий философ и социолог Макс Шелер, чью концепцию образования, личности и рефлексии мы рассмотрим ниже в контексте современных идей гуманизации образования и роли рефлексии в данном процессе. Как справедливо подчеркивает И.М. Войтик [Войтик, 2010], доминирование в определенном социополитическом контексте одного из двух названных выше представлений о содержании образования обусловлено устройством самого общества: государство существует для человека или человек живет для государства. Тоталитарные режимы как раз определяются принесением индивидуальности, личности, в жертву идеологии, системе [Nancy, 2000]. И действительно, как отмечалось нами выше, цели и содержание традиционного образования не отражают ценности личности как субъекта деятельности – активного, самостоятельно и творчески мыслящего, свободного индивида, способного принимать личностно, профессионально и социально значимые решения и брать на себя ответственность за их осуществление и последствия.

Однако по сравнению с XX веком, в наступившем XXI столетии политическая ситуация сильно изменилась: в Европе и в России восторжествовали (в т. ч. в образовании) демократические ценности и либеральные идеи толерантности, прав, свобод и достоинства человеческой личности, ее деятельного уча-

ствия в культурной, экономической и политической жизни общества. В современном европейском и российском контексте ценность личности принимает аксиоматичный характер неоспоримой и самоочевидной истины, в отношении которой позитивно переосмысляются разные области общественной жизни – от законодательной системы и госслужбы [Деркач и др., 1998] до институтов армии и церкви. К этому стоит добавить, что, хотя образование не является простой подготовкой к профессиональной деятельности, оно, безусловно, выполняет и эту функцию. Однако то, что развитие личности и подготовка к профессиональной деятельности в условиях современности должны представлять собой две стороны единого процесса образования, становится очевидным из рефлексии таких явлений, как автоматизация труда, когда машины заменяют собой не только физический, но и интеллектуальный труд человека. При этом изменяются экономические условия [Козиева, Семенов, 2011], происходят экономические кризисы, вследствие чего повышается уровень безработицы и изменяется ситуация на рынке труда, тогда некоторые специальности становятся невостребованными, а действительность ставит людей перед необходимостью оперативного овладения другими специальностями. Наконец, благодаря научным достижениям, обновление знаний происходит каждые три года [Войтик, 2010]. Столь нестабильная ситуация, ситуация неопределенности, наблюдаемая в сфере профессиональной деятельности, бросает вызов современному образованию – становится ясно, что образовательные учреждения не способны дать индивиду весь объем знаний, необходимый для успешной профессиональной деятельности. Однако при этом традиционные технологии обучения не способны развить творческое мышление, позволяющее индивиду успешно действовать в нестандартных ситуациях, а также сформировать умение самостоятельно создавать возможности для профессиональной самореализации, чтобы не зависеть от изменяющихся возможностей, предлагаемых обществом. Развитию творческого мышления в образовании способствуют рефлетехнологии, обеспечивающие его гуманизацию [Семенов, 1995].

В обществе, динамически развивающемся и устроенном в соответствии с демократическими и либеральными идеалами, возникает запрос на обнаружение психологических механизмов развития личности как субъекта деятельно-

сти, обладающего творческим мышлением, способностью к самоорганизации, высокой степенью ответственности и создания образовательных сред, реализующих педагогические практики и технологии, разработанные на основе психологической теории, полученной в результате научного исследования. Эти процессы по изучению механизмов развития личности и внедрению соответствующих методик в образовательный процесс в отечественной научной литературе по педагогике и педагогической психологии обозначаются понятием «гуманизация образования» [Кларин, 1994].

В данной статье мы сконцентрируемся на теоретическом содержании, фундирующем разнообразные учебно-игровые практики, направленные на развитие личности, активно разрабатываемые с рефлексивно-антропологических позиций [Семенов, 2010; Семенов, Рефлексивно-психологическое обеспечение..., 2015] в рамках нашей психолого-педагогической научной школы и апробированные на различных образовательных площадках (российские и украинские школы, гимназии, вузы, детские летние лагеря, рефлексивно-инновационные тренинги). Среди современных направлений психологии и педагогики весьма конструктивным и перспективным – в смысле предоставления концептуально-теоретической базы для осуществления гуманизации образования – являются рефлексивная психология, рефлексивная акмеология и рефлексивная педагогика [Аникина и др., 2001; Войтик, Семенов, 2001; Давыдова, Семенов, 2009; Деркач и др., 1998; Лаптева и др., 2003; Лаптева и др., 2010; Семенов, 2010; Семенов, Рефлексивная психология инновационного..., 2013]. Эти инновационные направления ныне формирующегося на наших глазах рефлексивного человекознания [Семенов, 1995; Семенов, 2010; Степанов, Семенов, 1985; Ладенко и др., 1990] проясняют, что следует понимать под рефлексивно-творческим развитием личности и выделяют систему уровней, на которых оно происходит. Такое инновационное понимание базируется на основе общепсихологического изучения рефлексии в качестве механизма развития самосознания и культивирования различных типов мышления, в том числе и главным образом – рефлексивно-творческого [Семенов, 1997; Войтик, Семенов, 2001]. В рамках системодейственного и общепсихологического теоретико-экспериментального исследования рефлексии [Семенов,

2011] предлагается разветвленная классификация ее видов и типов, не только разработанная посредством изучения собственно психологических аспектов данного феномена, но и обогащенная концепциями рефлексии, самопознания и самоанализа, обнаруживаемыми в философской традиции [Аникина и др., 2001; Семенов, Философские трактовки смысла..., 2014].

Одна из наиболее распространенных философских трактовок рефлексии – это ее восходящее к Аристотелю понимание как «мышления о мышлении» и декартовский рационально-критический анализ знания, то есть экспликация оснований научного знания, как это представлено, например, в критических сочинениях И.Канта или в трудах И.Г. Фихте о фактах сознания и о наукоучении. Даже кантовская критика, которую вполне можно квалифицировать [Семенов, 1995; Семенов, 1997] интеллектуальной рефлексией (т. е. наблюдением познающего сознания за самим собой, анализ знания об объекте и способов действия с ним [Войтик, 2010]) является конструктивной, поскольку одним из следствий полагания границ познания (собственно критики) является установление целей познавательной активности субъекта, адекватной способностям последнего и самой идее познания. Таким образом, в контексте философского анализа познавательных способностей субъекта обнаруживается конструктивная, творческая функция рефлексии, состоящая в разработке целей познавательной деятельности [Степанов, Семенов, 1985]. Представление о том, что рефлексивное мышление обладает творческим потенциалом, добилось большого признания в рефлексивной психологии [Matthaus, 1988] – одним из предметов специального изучения здесь является роль рефлексии в развитии творческого мышления личности [Семенов, 2011].

В герменевтике, экзистенциализме и в русской религиозной философии, для которых гносеологическая проблематика отнюдь не имела первостепенного значения, осуществляется не просто анализ «чистых», общих структур сознания, но и «трансцендирование» этих структур в «область жизненных смыслов» [Пьянкова, 2012], вследствие чего самоанализ увенчивается определенным содержательным представлением «Я» о самом себе. Только на основании этого представления возможно самосовершенствование личности, поскольку оно предполагает перестройку ценностей и смыслов, носите-

лями которых «Я» обнаруживает себя в акте культурной и экзистенциальной рефлексии.

Связь рефлексии с реальностью смыслов следует из феноменологии Э.Гуссерля, из представления о сознании, конституирующем смыслы, составляющие, таким образом, содержание сознания, которое может быть проинтерпретировано. Однако до всякой интерпретации сознанием собственных структур, оно должно обратить свой взор на себя, то есть осуществить акт рефлексии [Piaget, 1977]. В этой связи важно разрабатываемое нами представление о рефлексии как о «начальной ступени всей практики морального и психического самосовершенствования» личности [Семенов, Методологические проблемы рефлексивной..., 2013], поскольку никакое преобразование невозможно без предварительного осмысления того, что должно быть преобразовано и поскольку само обнаружение смыслового содержания сознания представляет собой осуществление сознанием акта рефлексии [Семенов, Взаимодействие философии и психологии..., 2014].

Создание рефлексивно-развивающих сред на базе образовательных институтов призвано развить у индивидов рефлексивное мышление, которое – как это видно уже из представленных выше философских и психологических трактовок рефлексии – является важным механизмом развития и самосовершенствования личности. Таким образом формальное образование создает условия для развития у обучающихся способности к самообразованию, которое, на наш взгляд, является формой современного непрерывного образования, получаемого не только в стенах образовательного учреждения, но и в «реальной жизни» [Семенов, Индивидуальность в диалоге с собой..., 2009]. Идея непрерывного образования в гораздо большей мере, чем идея формального образования, отвечает на вызовы современного мира, в котором человек нередко обнаруживает себя в ситуации неопределенности в связи с меняющимися обстоятельствами личной, общественно-политической, культурной и экономической жизни.

В качестве обобщения сказанного – о взаимодействии рефлексивной психологии с философской антропологией – отметим несколько важных моментов. Во-первых, даже из нескольких частных случаев философских трактовок рефлексии становится понятно, что данное понятие фигурирует в различных

контекстах и приобретает различные оттенки смысла, по-разному релевантные для психолого-педагогического дискурса. В этой связи не покажется странным наше обращение к антропологической концепции и к философии образования Макса Шелера с целью выявить психолого-педагогическую значимость трактовок личности, рефлексии и образования, предлагаемых этим философом, оказавшим существенное влияние на философскую антропологию, психологию и человековедение в целом, для построения теоретических концепций и проектов модернизации образования типа проектно-рефлексивного подхода Н.Г. Алексеева, И.Н. Семенова, В.С. Швырева (1996). Одним из обоснований выбора концепций основоположника философской антропологии и социологии знания может служить то, что антропология как таковая неизбежно принимает форму самопознания, поскольку субъектом познавательной активности всегда является человек (что не противоречит идее трансцендентального эго), а предметом исследования философа антрополога является то, что делает человека человеком – его самость. В тексте программного доклада «Положение человека в космосе» М.Шелер прямо указывает на то, что антропология должна стать «новой формой самосознания и самосозерцания человека» [Шелер, 1994].

Во-вторых, оценка психолого-педагогической значимости философских идей Шелера должна происходить на основании актуальных для рефлексивной психологии и педагогики трактовок рефлексии, ее типологий, представлений о развитии и саморазвитии личности и роли рефлексии в этих процессах, а также на основании определений рефлексии как профессионально значимого качества. Эти два момента определяют содержание и структуру следующей части нашего аналитического обзора, разделы которой посвящены современной социокультурной рефлексии философско-психологических аспектов антропологического учения М.Шелера об образовании.

Психологические аспекты изучения рефлексии и ее основные типы

Как отмечалось выше, в философской традиции рефлексия принимала вид анализа оснований научного познания, сопряженного с переосмыслением

унаследованных от традиции представлений о критериях научности и истинности знания. Одним из наиболее ярких примеров подобной теоретической рефлексии в истории философии являются «Размышления о первой философии» Р.Декарта, который впервые проблематизировал рационалистическую традицию и критиковал сложившееся научное знание за отсутствие строгой методологии, которая бы гарантировала как истинность всех положений науки, дедуктивно выводимых из самоочевидной первой истины (аксиомы), так и ее систематичность. При этом принцип дедуктивного выведения одних истин из других гарантирует, что ни одно из звеньев рассуждения не упущено. Как известно, позднее Кант задавался вопросом, возможна ли метафизика как строгая наука, для чего ему потребовалось эксплицитно представить критерии научного знания и на их основе осуществить критику «школьной» метафизики, ограничив ее предметную область и показав, что научное знание мира, Бога и души невозможно. Таким образом, в истории философии теоретическая рефлексия не только обладает творческим потенциалом, но также является формой ретроспекции – критического осмысления прошлого опыта, предполагающего его преобразование. Психологизация философской категории «рефлексии» была проведена Д.Локком, трактовавшим ее в виде самонаблюдения или интроспекции [Семенов, Методологические проблемы рефлексивной..., 2013].

В современной рефлексивной психологии дифференцированы различные типы рефлексии. При этом показано, что ретроспективная рефлексия проявляется в личностно-смысловом плане, когда речь идет о переосмыслении индивидуального прошлого опыта и последующем его преобразовании [Семенов, Степанов, 1983]. Собственно психологический аспект в изучении рефлексии возникает при отнесении рефлексивного акта именно к этому личностно-смысловому плану, и в таком случае рефлексия понимается как форма активного осмысления и переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения (т. н. «личностно-смысловая концепция рефлексии») [Пьянкова, 2012]. Помимо прошлого опыта личность может анализировать текущую ситуацию в акте ситуативной рефлексии или планировать собственную деятельность, сознательно выбирать оптимальную стратегию поведения и предвосхищать результат деятельности в акте перспективной рефлексии.

По типологии, предложенной И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым в 1983 году, ретроспективный, ситуативный и перспективный рефлексивные акты являются видами личностного типа рефлексии. В рамках данного подхода, как отмечает Г.С. Пьянкова, на сегодняшний день наиболее влиятельного, различные типы рефлексии выделяются на основании того предмета, на который направлен рефлексивный акт. Помимо своих поступков и образов своего собственного «Я» как индивидуальности (личностный тип рефлексии), субъект может рефлексировать знания об объекте и способах действия с ним (интеллектуальный тип), представления о внутреннем мире других людей и о мотивах их поведения (коммуникативный тип), знания о ролевой структуре коллективного взаимодействия (кооперативный тип), представления о планировании и организации профессиональной деятельности, о ее целях и задачах (регулятивный тип), целостный образ индивидуальности, смыслы существования (экзистенциальный тип) [Пьянкова, 2012, 23].

Типы рефлексии представляют собой разные аспекты самопознания, самоанализа личности: даже те типы, которые напрямую не касаются действий самого человека, его поведения, знания, внутренних состояний и переживаний. Так, например, самопознание может происходить в сравнении себя с другими людьми, а значит через сопоставление образов себя с образами другого или других, получаемыми в актах рефлексии, направленных на образы собственного «Я» (личностный тип), взаимоотношения с другими (кооперативный тип) или на внутренний мир другого (коммуникативный тип). Самопознание, анализ личностью содержания собственного сознания, является начальной ступенью самосовершенствования личности как интеллектуального (например, развитие творческого мышления), так и профессионального (например, развитие компетенций) или морального (нравственного самосознания) и духовного (миропонимания).

Рефлексивно-развивающие среды личностно- профессионального становления человека

Хотя рефлексия является характерной чертой человека, обнаружение разных ее уровней показывает [там же], что рефлексия проходит определенный

онтогенетический путь развития, а значит, ее можно и нужно развивать, специально создавая для этого рефлексивные образовательные среды как «психолого-педагогические условия для формирования рефлексивных способностей и активизации самосознания личности как самих учащихся, так и педагогов как носителей рефлексивно-средовых воздействий» [Семенов, Рефлексивная психология инновационного..., 2013, 91]. Рефлексивной средой является, например, проблемная ситуация, возникающая в процессе обучения в связи с противоречием между уникальностью задачи и средствами ее решения, которыми располагает ученик (знания, умения, навыки). Преодоление учащимся проблемной ситуации происходит в акте творческого мышления, когда решение задачи представляется новым (происходит порождение «психических новообразований») по отношению к прежним опытам самого ученика (иначе бы проблемной ситуации не возникло вовсе): «Переосмысление испытуемым в процессе мышления содержания собственного опыта, а следовательно, и самого себя, является, таким образом, одной из возможных причин его изменения, т. е. порождения психических новообразований в проблемно-конфликтной ситуации» [Ладенко и др., 1990, 27]. В этой связи основная задача педагогических практик, направленных на формирование творческого мышления у обучающихся, создание условий для актуализации продуктивной личностной позиции, является связанной с готовностью субъекта не просто реализовывать привычные для него формы деятельности в ходе решения творческих задач (репродуктивная личностная позиция), а сознательно изменять их [Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980, 112]. Таким образом, в проблемной ситуации происходит интенсификация интеллектуальной и личностной рефлексий, через которые разворачивается творческое мышление. При парном или групповом решении творческих задач задействована также коммуникативная и кооперативная рефлексии [Семенов, 2011].

Нахождение выхода из проблемно-конфликтной ситуации является непосредственным, но не единственным результатом решения творческой задачи [Аникина и др., 2001]. В той мере, в какой происходит самопознание, мобилизация внутренних ресурсов – знаний и имеющегося опыта – для решения задачи, самоуправление как целеполагание и продумывание оптимального способа до-

стижения поставленной цели, а также преобразование смыслового содержания сознания, решение творческой задачи имеет своим «побочным, отдаленным» результатом саморазвитие личности [Семенов, 2010]. Решение творческой задачи сопряжено не только с приобретением содержательно новых знаний, но и с активизацией рефлексивно-креативных способностей индивида (происходит «функционалгенез психических процессов»). Как показывают наши исследования [Семенов, 2011], частая практика решения проблемных ситуаций формирует соответствующие качества личности и мышления («актуалгенез»), а систематическое решение проблемных ситуаций способствует их дальнейшему развитию («онтогенез») [там же, 4].

Рефлексия как механизм самоанализа, выработки целостного представления о собственном «Я», включающей в себя осознание собственных интеллектуальных и коммуникативных способностей и возможностей, а также экспликацию ценностей, является условием осуществления профессиональной рефлексии, то есть «соотношения себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия» [Пьянкова, 2012]. Профессиональная рефлексия может быть механизмом профессионального самоопределения личности, но она также является «профессионально важным качеством (ПВК) личности, от которого зависит успешность овладения и выполнения человеком профессиональной деятельности» [там же]. Самоанализ позволяет индивиду давать внутреннюю оценку своим профессиональным успехам, на основании которой возникает мотивация к профессиональному росту и развитию, исправлению ошибок, что подразумевает рефлексии над прошлым опытом с целью его корректировки. Согласно определению С.Пеняевой, этот компонент (называемый индивидуальным) входит в структуру профессиональной компетентности наряду с когнитивным (наличие необходимых знаний), регулятивным (сюда включаются способность планировать профессиональную деятельность и находить оптимальные способы достижения цели) и коммуникативным (высокий уровень рефлексии в межличностном деловом общении) компонентами [Пеняева, 2007, 32]. Как показано в исследовании становления личности госслужащих [Деркач и др., 1998], в процессе ее развития в трудовой деятельности формирующаяся профессиональная рефлексия становится

системообразующим компонентом их рефлексивной культуры. Рассмотрим с позиций рефлексивной психологии и рефлексивной акмеологии философско-антропологические концепции М.Шелера о рефлексии и образовании.

Концепция образования как «гуманизации» человека М.Шелера и развитие рефлексивных способностей

Макс Шелер [Шелер, 1994], подобно Д.Дьюи [Дьюи, 2000] и другим критикам так называемой традиционной концепции образования, не сводит цели образования ни к приобретению теоретических знаний в определенной научной области, ни к подготовке к профессиональной деятельности. Для Шелера образование – это, прежде всего, процесс саморазвития личности как центра духовных актов. К последним относятся созерцание в идеях, созерцание первофеноменов или сущностных содержаний, знание ценностей и определенный класс эмоциональных и волевых актов [Шелер, 1994, 153]. Образованный человек отличается, по Шелеру, не тем, что он обладает знанием некоторой области сущих, являющейся предметной областью какой-либо науки («область мира в виде предмета знания»), и не тем, что он знает, как сделать вещи определенного рода, а тем, что он обладает знанием сущностей-идей и сущностей-ценностей, а значит – и всей целостностью мира. Ведь знание сущностей, доступное лишь личности как центру духовных актов, «имеет силу для бесконечной всеобщности всех возможных вещей, имеющих эту сущность и совершенно независимо от наших случайных чувств, как и способа и меры их возбудимости» [там же, 162].

Шелер не считает, что сущности (или идеи) и ценности обладают онтологическим превосходством над предметами, генетически связанными с ними (версия платонизма), но также не считает, что смысл вещи некоторым образом содержится в ней самой, так что субъект познавательной деятельности находит или открывает «уже независимо от нас сущее и бывшее». Напротив, мышление субъектом идей и ценностей есть, по Шелеру, их «со-порождение»: сам предмет и его содержание (смысл) конституируются одновременно в акте познания. Вне человеческого сознания нет никаких предметов и смыслов, а есть лишь наличное, никакому сознанию не противостоящее, бытие вещей. Следу-

ет, таким образом, зафиксировать представление о конститутивно-творческой функции человеческого сознания, условием осуществления которой является, согласно Шелеру, способность человека к самосознанию, т. е. по сути – к рефлексии.

Животному, согласно Шелеру, вещь дана лишь в той мере, в какой она пригодна для удовлетворения природных влечений, и в таком случае она приобретает функциональное значение. Животное экстраполирует свое влечение на окружающие вещи, так что они сами как бы стремятся к достижению его цели [там же, 151]. Это экстатическое вживание в окружающий мир – способ бытия, характерный для животного, которое не обладает самосознанием и потому не способно отделить себя от предметов мира. Собственно говоря, только человек открыт миру, животное же имеет окружающую среду как область природного мира, которая взаимодействует с данным организмом, предоставляя ресурсы для удовлетворения его биологических потребностей. Существование животного подчинено биологическим влечениям, и именно поэтому оно не обладает представлением о мире как о тотальности предметов и целостности – отдаленные предметы, скрытые из области зрения, безразличны для удовлетворения сиюминутных влечений.

Познание сущностей и ценностей не служит удовлетворению биологических влечений (среди которых, по Шелеру, голод, власть и *libido*), никак с ними не связано, и в этом духовном акте идеации личность реализует свою свободу, которая понимается и негативно, и позитивно: как свобода от влечений и как свободное порождение смыслов и ценностей. Свобода, согласно Шелеру, есть «личная спонтанность духовного центра в человеке», и она является условием возможности смыслопорождения. Действительное образование может быть основано только на принципе свободы, в противном случае образование превращается в повиновение авторитетам – как научным, так и политическим. Спонтанность актов духа означает, что они автономны от внешних причин и условий, например, от влечений. Подверженность авторитетам есть лишь видимое следствие духовной несвободы человека. Таким образом, в контексте рассуждений Шелера об образовании, напряжение между актами духа и силой влечений становится очевидным. Так, Шелер пишет: «Стремиться к образо-

ванию – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастности ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию» [Шелер, 1994, 21], то есть к животному бытию, определяемому влечениями.

Таким образом, образование есть становление личности, освобождение центра духовных актов от влечений, выход человека из животного состояния несвободы, в том числе несамостоятельности мышления, или «гуманизация» человека. Не случайно Шелер отмечает: «образование – такая вещь, где ничем нельзя пренебрегать, и внутри себя, в глубине души надо постоянно уметь быть «невозмутимым» [там же, 22]. Ведь когда человек пренебрегает чем-либо, отворачивается или прячется, он руководствуется чувством удовольствия и неудовольствия, тем, что диктует ему его животная природа, его влечения и чувства. Но все в мире достойно того, чтобы стать объектом идеирующего знания. Поэтому образование идет рука об руку с почти аскетической практикой смирения жизненного порыва, питающего животные влечения, и культивированием свободы личности. В этом смысле Платон, сомневающийся, имеет ли волос, сор или «какая другая мерзость» идею, предавал свой аскетический идеал очищения познания от вмешательства страстей и чувств.

Человек, по Шелеру, действительно является «аскетом жизни»: хотя мы и подвержены естественным влечениям (принадлежа, как и животные, биопсихическому миру), мы все же управляем их энергией, «когда мы как бы анатомируем и устраняем наше вожделеющее отношение к миру, и когда отступает связанное с этим отношением давление наличного бытия». Мы оказываемся способны «усматривать то, что сохраняет значимость и истинность для всех случайных вещей и событий, имеющих ту же самую сущность («усмотрение априори»)» [там же, 29]. Возможность саморегуляции и самоконтроля основывается на том, что любое существо биопсихического мира характеризуется не только объективными («вещными») сущностно-феноменальными свойствами, доступными для внешнего наблюдателя, но и «для себя» и «внутри себя-бытием», в котором они являются сами себе» [Шелер, 1994, 140], то есть внутренней психической жизнью, феномены которой могут быть доступны в рефлексивном акте интроспекции. Однако, согласно Шелеру, осуществлять

такой акт способен лишь человек: ибо только человек обладает самосознанием, опредмечивает собственную психическую жизнь, ведь сущностью человека, отличающей его от растений и животных, является дух как центр актов опредмечивания и идеации. Таким образом, именно рефлексия (интроспекция) является условием возможности саморегуляции и самоконтроля, управления темной бессознательной энергией влечений. Ныне проблематика интроспекции человека изучается в контексте современных социокультурных контекстов [Семенов, Методологические проблемы рефлексивной..., 2013; Семенов, Рефлексивность самонаблюдения и персонология..., 2015], в т. ч. в связи с рефлексивно-психологическим обеспечением образования.

Синонимом образования у Шелера оказывается не только понятие «гуманизации», но и «самодеификации» (самообожения) человека, что сопряжено с традиционными религиозными представлениями о Боге как о творце мира – человек и в самом деле творит мир, поскольку ни у кого, кроме человека, нет идеи мира (животное, как отмечалось ранее, имеет лишь окружающую среду). Мы, люди, не можем в совершенстве постичь даже одну-единственную действительную случайную вещь, – даже с помощью бесконечных опытов и определений. Зато мы вполне можем постичь сущностную структуру всего мира! В спонтанном акте идеации человек конституирует смыслы предметов и ценности. Однако, по Шелеру, это не естественное состояние сознания, а усилие мысли, результат осуществления рефлексивного акта, иначе бы не было проблемы человеческой несвободы, которая возникает либо при полной подверженности влиянию влечений, либо при попытках избавиться от них. Настоящие попытки обречены на провал, потому что они не учитывают важного обстоятельства: человек – существо, травмированное грехом или, как полагает Шелер, животным началом (влечениями), и с этим необходимо считаться, но не бороться (не случайно Шелер часто ссылается на психоанализ с его идеей травмы). Поэтому, в частности, Шелер пишет, что образование, гуманизация человека – «вечная задача, вечно сияющая цель» [Шелер, 1994, 27].

Шелер полагает, что дух сам по себе слаб – он нуждается в энергии подавленных влечений, чтобы действовать согласно порожденным им ценностям и идеям. Так, поведение, предписываемое человеку ценностью супружеской вер-

ности, не является для него естественным, потому требует от человека определенных усилий для своей реализации. Глядя на различные вещи, человеку хочется ими владеть, их использовать для удовлетворения своих потребностей и влечений, а не познавать их сущность. Таким образом, данные примеры обнаруживают слабость духа по сравнению с мощной энергией влечений. Человеку требуется осуществлять самоконтроль и саморегуляцию, которые, согласно Шелеру, должны состоять не в уничтожении, а в сублимации энергии влечений: в ее «торможении и растормаживании» (обращении) в энергию духовных актов. В действительности, по замечанию самого М.Шелера, в основе данного представления лежит важная мысль К.Маркса о том, что «идеи, не имеющие за собой интересов и страстей – то есть сил, происходящих из витальной сферы человека, из сферы его влечений, неизбежно «посрамляли» себя в мировой истории» [Шелер, 1994, 173]. Шелер переносит это в план внутренней, психической жизни личности, способной осуществлять рефлексивный акт, направленный на собственные переживания и акты и являющийся, как мы уже отметили, условием возможности всякой саморегуляции.

Очевидно, что, согласно Шелеру, не любые спонтанно производимые акты, идеи и ценности являются жизнеспособными, ибо только возможность увязать их с природными влечениями дает личности энергию для их осуществления. Таким образом, в сознании обнаруживаются механизмы мотивации, запустить которые личность может лишь в акте рефлексии, направленной на собственные духовные акты и на влечения. Человек при этом является единственным существом, способным порождать нежизнеспособные идеи и ставить трудно реализуемые цели (надо заметить, что в рефлексивной психологии специально исследуется целеобразование [Семенов, Рефлексивная психология инновационного..., 2013]. Животному, психическую жизнь которого определяют инстинкты и технический интеллект, ресурсы для достижения цели «даны» вместе с самой целью, и их ровно столько, сколько требует инстинктивное действие: «В инстинкте стремление и знание еще как бы слиты воедино» [Шелер, 1994, 28]. С этим связано и то, что перед животным не возникает проблемно-конфликтных ситуаций, требующих творческого подхода к их решению. Животное обладает способностью к самодрессировке методом проб и ошибок, так что успешность

действия, произведенного для удовлетворения влечения, может являться вопросом количества попыток и воспроизведения образа действий, приведшего к удовлетворению влечения. Так работает, например, механизм ассоциативной памяти: при желании удовлетворить влечение с ним ассоциируется движение, в прошлом сделавшее удовлетворение влечения возможным. Это специфичное нетворческое использование опыта прошлого – привычное поведение, которое, однако, способно изменяться под влиянием новых обстоятельств окружающей среды. Животное способно адаптироваться к нетипичным ситуациям, однако эта адаптация также происходит методом проб и ошибок. И даже когда в техническом интеллекте обнаруживается способность животных «к поведению, благодаря которому они могут биологически осмысленно реагировать на новые нетипичные ситуации без новых проб и ошибок и какой-либо тренировки» [там же, 25], так что, согласно Шелеру, происходит переход от репродуктивного мышления к продуктивному. Но это еще не означает, что животное осуществляет творческий акт, переживает вдохновение: «новое» технического интеллекта – это новое представление (решение задачи) как результат комбинации уже имеющихся психических образований при помощи различных отношений, таких как: «равно», «сходно», «аналогично», «причина чего-либо» и т. д.

Творческие акты, результатом которых являются принципиально новые психические образования и физические формы, осуществляет только человеческая личность. Эту способность к творческому мышлению Шелер связывает со способностью человека к рефлексии над структурами своего сознания. Шелеру принадлежит понятие «исторически изменчивой и все-таки по отношению к случайному опыту строго априорной формы структуры душевных актов» [там же, 38]. Структуру человеческого сознания образуют априорные формы мышления, созерцания, переживаний – любви, страдания, радости, ненависти, страха и т. д., – эстетического вкуса и чувства стиля, а также модусы настроения, посредством которых человек «схватывает» все случайные факты своего опыта. Все эти формы исторически изменчивы, поскольку они складываются в сознании индивида «под воздействием социальных и конкретно-исторических условий» [там же]. Таким образом, согласно Шелеру, формы, образующие структуру человеческого сознания и детерминирующие опыт (в

смысле жизненного опыта, а не только чувственного созерцания), не являются чистыми в кантовском смысле этого слова. Формы схватывания, понимаемые в духе Шелера, являются для человека данностью, однако в силу исторической детерминированности они все же могут быть осмыслены, свободно приняты или отброшены личностью в акте рефлексии. Это означает следующее: во-первых, несмотря на то, что все люди с самого рождения включены в какой-то историко-культурный контекст, который формирует в их сознании структуры, человек все же ответственен за содержание собственного сознания, поскольку с рождения уже он обладает способностью к самосознанию, рефлексивному осмыслению структур сознания. Самоосмысление является исходным пунктом всякого преобразования структур и форм сознания, самосовершенствования. Во-вторых, самоанализ является условием не только самосовершенствования, но и, согласно Шелеру, творческой активности, порождения личностью новых форм, смыслов и ценностей.

Шелер, как отмечалось ранее, вступает в конфронтацию с любыми авторитетами в образовании личности, среди которых мы называли научных и политических авторитетов. К этому списку следует теперь добавить традицию, поскольку именно традиция является тем историко-культурным контекстом, благодаря которому происходит бессознательное складывание структур индивидуального сознания, делающих возможными настоящий и будущий опыты человека: «Все-таки содержание традиции всегда дано нам как «настоящее», оно не датировано по времени и воздействует на наше поведение в настоящем, не становясь само предметным в определенной временной дистанции. В традиции мы скорее поддаемся внушению со стороны прошлого, чем знаем о нем» [Шелер, 1994, 147]. В животном мире также имеет место традиция, которая определяет поведение индивида «через прошлую жизнь сородичей» [там же, 146]. В структуре опыта выработки привычного образа поведения Шелер выделяет «влечение к повторению» («движущая сила всей репродуктивной памяти») которое проявляется в двух аспектах: во-первых, в отношении собственных действий, еще не ставших привычкой, а во-вторых, в отношении движений сородичей – в виде подражания этим действиям и их копирования. Традиция складывается в животном мире в силу этого влечения к повторению

вкупе с асоциативной памятью, так что, согласно Шелеру, стадо оказывается способным обучаться у вожаков и передавать определенные знания следующим поколениям. Отличие человеческого бытия от животного состоит в том, что личность способна к опредмечиванию традиции через осмысление структур собственного сознания, то есть осуществляя рефлексивный акт самосознания. Всякое творчество, создание новых форм опыта, ценностей и смыслов начинается с осознания того, что уже составляет структуру сознания: «В ходе человеческой истории сила традиции все более и более ослабевает. Это результат действия *ratio*, которое всегда одним и тем же актом объективирует традиционное содержание и благодаря этому как бы отбрасывает его в прошлое, к которому оно принадлежит, освобождая тем самым почву для новых открытий и изобретений» [там же, 147].

Личностью является не что иное, как структура, образованная формами, однако никто не является личностью, пока не осознает эти структуры как свои, пока не освоит их, не овладеет ими. Это предполагает самоанализ, в результате которого сформированное традицией содержание сознания может быть свободно принято, а может быть отклонено с тем, чтобы новые психические образования заняли их место. В этом, согласно Шелеру, заключается смысл образования: «образованным является тот, кто овладел структурой своей личности, совокупностью выстроенных в единство одного стиля идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира, обращения с ним и с какими бы то ни было случайными вещами в нем; схем, которые предзаданы всякому случайному опыту, которые единообразно перерабатывают его и включают в целостность личностного мира» [Шелер, 1994, 45]. Образование, свободное от авторитетов, формирует личность, способную к самоконтролю, самоуправлению (что видно на примере управления энергией влечений) и к творческой активности. Смысл образования заключается, таким образом, в становлении личности, которое происходит через развитие названных рефлексивных способностей.

Согласно Шелеру, образование приобретает «за спиной простого намерения» в процессе жизни человека «в миру, с миром, в деятельном борении против него и своих страстей, сопротивлений, в любви и деле (относятся ли

они к вещам, собратьям или государству), в тяжелом труде (который, принося результаты, укрепляет, возвышает и расширяет силы и самость)» [там же, 32]. Такому пониманию образовательного процесса созвучна современная идея непрерывного образования, одной из форм которого является самообразование с его рефлексивными механизмами саморазвития индивидуальности [Семенов, Индивидуальность в диалоге..., 2009]. Действительно, М.Шелер [Шелер, 1994, 20] настаивает на том, что дать образование извне невозможно. В связи с этим, вероятно, в рассматриваемых работах мы не находим никаких указаний на педагогические практики, которые бы служили развитию рефлексивных способностей личности. Вместо этого Шелер задается вопросом о «наиболее сильном действенном внешнем средстве, стимулирующем образование», и обнаруживает таковое в личности другого, становящейся образцом – национальным, профессиональным, нравственным [там же, 33]. Педагогом в этом смысле личность становится не намеренно: человек может не подозревать, что он участвует в нашем образовании, он может даже принадлежать другой исторической эпохе. Личность, способствующая образованию, «учит нас познавать наши настоящие силы и деятельно пользоваться ими» [там же].

Значение философской антропологии М.Шелера для теории рефлексивной психологии и гуманизации образования

Как отмечалось выше, в современном мире образование уже не может быть простой трансляцией знаний и норм поведения от учителя к ученику – оно не столько призвано помочь индивиду интегрироваться в социум, сколько помочь стать субъектом активной деятельности по преобразованию жизни общества. Образование призвано формировать и развивать такие качества личности, как: инициативность, самостоятельность в принятии профессиональных и социально значимых решений, ответственность, креативность, коммуникативность. Выше, при характеристике рефлексивно-развивающих сред, мы рассмотрели, как развитие рефлексивных способностей личности способствует осуществлению этой задачи, и какие рефлексивно-педагогические практики направлены на активизацию и интенсификацию этих способностей.

Рефлексия была представлена как многогранный феномен, – множеством типов и видов даже в рамках одного рассматриваемого нами подхода к его изучению (рефлексивной психологии). При этом специальное внимание было уделено психолого-педагогической значимости философских трактовок рефлексии: рефлексивная психология является еще довольно молодым направлением исследований психологических аспектов рефлексии, оно формирует свой концептуальный аппарат, и философские трактовки рефлексии могут служить «концептуально-методологическими средствами построения теоретических моделей» феномена рефлексии [Семенов, Философские трактовки смысла..., 2014, 151]. Этим соображением обусловлено наше обращение к концепции образования и рефлексии немецкого аксиолога, социолога и философского антрополога М.Шелера. Мы стремились показать, что для Шелера образование является становлением личности, которое происходит через развитие рефлексивных способностей человека, формирующих в нем личностно, социально и профессионально значимые качества.

Заключение

Итак, нами было показано, что отличительной чертой человека является, по Шелеру, самосознание как способность опредмечивать собственную «внутреннюю жизнь» в рефлексивном акте. Далее, анализируя тексты Шелера, мы показали, как способность к самопознанию и самоанализу связана с чувством ответственности, как эта способность делает возможной саморегуляцию и самоконтроль личности, обнаруживает в сознании механизм мотивации («внутренней мотивации», самомотивации), что способствует развитию творческого мышления личности и самосовершенствованию человека. Личностная рефлексия, направленная на собственный прошлый опыт и на структуры индивидуального сознания, рассматривается – как в рамках рефлексивной психологии, так и в рамках философско-антропологической концепции – в качестве фактора самосовершенствования личности. В начале этого аналитического обзора мы предположили, что способность к самосовершенствованию делает идею непрерывного образования реалистичной. Шелеру близко понимание образо-

вания как становления личности (в том числе в профессиональном плане) в процессе жизнедеятельности.

Ученые, ведущие исследования в области рефлексивной психологии и педагогики, исходят из того, что формальное образование должно создавать условия для развития у обучающихся способности к самообразованию. Одним из таких условий является проектирование рефлексивных образовательных сред [Семенов, Рефлексивная психология инновационного..., 2013] – педагогических практик, развивающих рефлексивную культуру личности учащегося и педагога [Деркач и др., 1998]. В рассматриваемых работах Шелера нет прямых указаний на какие-либо педагогические практики. Хотя он отмечает, что личность другого может стать для нас педагогом, речь идет не об институционально оформленной социальной практике взаимодействия учителя и ученика, а о вдохновении образцом, которое нельзя никак спланировать и заключить в институциональные рамки. Вместе с тем ясно, что человек познает себя через сопоставление образа «Я» с образом другого [Давыдова, Семенов, 2009] (диалогическая и коммуникативная рефлексия), что нередко является мотивом к переосмыслению структур своего сознания, самосовершенствования. Способствовать формированию и развитию рефлексивных способностей личности может только личность с высоким уровнем рефлексивной культуры, и именно таким в рамках рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики представляется современный педагог [Болдина, Семенов, 2014].

Наконец, примечательно, что Шелер использует термин «гуманизация человека» как синоним слова «образование» [Кларин, 1994]. Как и пропоненты современной философии «гуманизации образования», он видит в человеке свободную и творческую личность, создающую смыслы и ценности, а не часть системы (как общества, так биологического вида), подверженную воздействиям авторитетов. Подверженность авторитетам объединяет человека с любым животным, чьи интересы и модели поведения есть всегда интересы и модели вида. Поэтому «гуманизация» человека означает выход из животного состояния, из состояния несамостоятельности мышления к способности мыслить творчески. Как было показано выше, в рамках рефлексивной психологии развитие творческого мышления рассматривается как фактор развития личности:

в ходе решения проблемно-конфликтной ситуации наблюдается активизация и интенсификация рефлексивности индивида, отвечающей за самоанализ, саморегуляцию и самоконтроль, за способность мотивировать себя и самосовершенствоваться в моральном, личностном или профессиональном планах.

Таким образом, несмотря на то, что представления Шелера об образовании и о рефлексии фундированы философской антропологией, оперирующей чуждыми для рефлексивной психологии религиозными понятиями (влечение, дух, акт идеации и т. д.), между взглядами философа и идеями рефлексивной психологии обнаруживается немало точек соприкосновения. Это свидетельствует об адекватности обращения к данной философской трактовке феномена рефлексии, как концептуально-методологическому средству психологического построения ее теоретической модели в рамках рефлексивной психологии, как инновационной области современного гуманитарного человекознания, которая служит рефлексивно-педагогическим обеспечением [Аникина и др., 2001; Войтик и др., 2001; Давыдова и др., 2009; Дюков и др., 2010; Дюков, Семенов, Шайхутдинова, 2011; Лаптева и др., 2003; Лаптева и др., 2010; Семенов, 1995; Семенов, 1997] гуманизации образования на философско-антропологической основе современной культуры.

Библиография

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Швырев В.С. Философия образования // Высшее образование в России. 1996. № 3. С. 88-94.
2. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Шеин А.Б. Развитие методологических исследований в эргономике // Техническая эстетика. 1983. № 3. С. 16-19.
3. Андриевский А.П. Всемирная философия. XX век. Минск: Харвест, 2004. 832 с.
4. Аникина В.Г. и др. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: ТГУ, 2001. 108 с.
5. Бигвава П.П., Гостев А.А., Семенов И.Н. Психологические проблемы исследования деятельности и личности // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 151-152.

6. Болдина Т.Г., Семенов И.Н. Эффективность практической реализации рефлексивно-психологического обеспечения гимназического образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. № 4. С. 58-96.
7. Бочоришвили А.Т. Проблема психологии в имманентном реализме М.Шелера // Принципиальные вопросы психологии. 1959. Ч. 2. С. 277-324.
8. Войтик И.М. Интеллектуальный тип рефлексии в профессиональном образовании // Философия образования. 2010. № 4 (33). С. 51-56.
9. Войтик И.М., Семенов И.Н. Оценка и развитие рефлексивного мышления. Новосибирск: СибАГС, 2001. 144 с.
10. Гайденок П.П. Владимир Соловьев и философия Серебряного века. М.: Прогресс-традиция, 2000. 468 с.
11. Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Эволюция образа Я личности в рефлексивном диалоге // Мир психологии. 2009. № 4. С. 149-159.
12. Деркач А.А. и др. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М.: РАГС, 1998. 248 с.
13. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
14. Дюков В.М. и др. Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы. Красноярск: Красноярский писатель, 2010. 360 с.
15. Дюков В.М., Семенов И.Н., Шайхутдинова Р.В. Рефлексивно-деятельностная педагогика: учитель для «Новой школы» // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 1. С. 2-9.
16. Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 112-117.
17. Кларин М.В. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М.: Российско-американский центр непрерывного образования при ИТПиМИО РАО, 1994. 189 с.
18. Козиева А.П., Семенов И.Н. Философско-методологические и акмеолого-экономические аспекты управления // Теоретические и прикладные исследования. 2011. № 3. С. 49-51

19. Корнеев П.В. Макс Шелер как непосредственный предшественник экзистенциализма и основоположник антропологии // Современная философская антропология. 1967.
20. Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Профессиональное образование врачей: методология проектирования модернизации средствами системно-развивающего подхода. М.: Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки РФ, 2014. 64 с.
21. Ладенко И.С. и др. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск: ИИФФ АН СССР, 1989. 62 с.
22. Ладенко И.С. и др. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск, ИИФФ АН СССР. 1990. 65 с.
23. Лаптева О.И. и др. Рефлексивное мышление педагогов. Омск: ООИПКРО, 2003. 117 с.
24. Лаптева О.И. и др. Рефлексивно-профессиональное общение. Новосибирск: НГАУ, 2010. 146 с.
25. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 523 с.
26. Ляликов Д. Шелер Макс // Философская энциклопедия. М.: СЭ, 1970. Т. 5. С. 499-501.
27. Морозова А.В., Семенов И.Н. Философско-психологические проблемы изучения переживаний индивидуальности и их взаимосвязей с рефлексией (исследование на базе аналитического обзора коллективной монографии под редакцией Т.Д. Марцинковской) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 1-2. С. 57-101.
28. Пеняева С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 31-34.
29. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретические основы психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. 528 с.
30. Пьянкова Г.С. Личностная и профессиональная рефлексия. Красноярск, 2012. 125 с.
31. Семенов И.Н. Взаимодействие исследовательской психологии и практического человекознания в изучении и развитии рефлексивно-творческого

- мышления // *Взаимоотношения исследовательской и практической психологии*. М.: ИПРАН, 2015. С. 416-465
32. Семенов И.Н. Взаимодействие психологии и философии в разработке деятельностного подхода в российском человекознании // *Мир психологии*. 2014. № 3. С. 34-50.
33. Семенов И.Н. Выготский Лев Семенович. Вюрцбургская школа // *Философский энциклопедический словарь*. М.: СЭ, 1989. С. 102-103.
34. Семенов И.Н. Индивидуальность в диалоге с собой: Экзистенциально-рефлексивный подход к индивидуальности // *Психология индивидуальности: новые модели и концепции*. Воронеж: МОДЭК, 2009. С. 285-331.
35. Семенов И.Н. *Методологические проблемы развития личности в рефлексивно-развивающих средах образования с позиций антропотехнического подхода*. Нижний Новгород: НГПУ, 2015.
36. Семенов И.Н. *Методологические проблемы рефлексивной психологии творчества: от изучения креативности к развитию инновационной деятельности* // *Россия: тенденции и перспективы развития*. 2011. № 6. Ч. 1. С. 101-112.
37. Семенов И.Н. *Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности* // *Мир психологии*. 2013. № 1. С. 131-148.
38. Семенов И.Н. *Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках* // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. № 2. С. 24-32.
39. Семенов И.Н. *Персонология житнетворчества А.В. Петровского и развитие истории и теории общей и социальной психологии и педагогики (К 90-летию со дня рождения)* // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2014. № 6. С. 10-48.
40. Семенов И.Н. *Психолого-акмеологические аспекты экзистенциальной рефлексии творческой индивидуальности писателя М.М. Зощенко* // *Акмеология*. 2009. № 4. URL: <http://akmeology.ru/data/documents/Akmeology-4-2009.pdf>
41. Семенов И.Н. *Рефлексивная психология инновационного образования*. М.: Наследие ММК, 2013. 178 с.

42. Семенов И.Н. Рефлексивно-гуманистическая и технократическая ориентации профессионального образования государственных служащих // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. 1995. С. 216-219.
43. Семенов И.Н. Рефлексивно-гуманитарная психология и педагогика творчества // Российские научные школы. 2010. Т. 3. С. 317-332
44. Семенов И.Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности // Вестник Московского университета. 2015. URL: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=6123>
45. Семенов И.Н. Серебряный век как социокультурное пространство творчества и психолого-акмеологического изучения его индивидуальности и авторефлексии // История отечественной и мировой психологической мысли. 2006. С. 293-301.
46. Семенов И.Н. Философия креативизации образования и взаимодействие интуитивистики и рефлексии в психологии творчества Я.А. Пономарева // Духовность и рефлексивность в становлении профессионала. 1997. С. 55-63.
47. Семенов И.Н. Философские трактовки смысла как методологические средства его рефлексивно-психологического изучения // Мир психологии. 2014. № 1. С. 142-154.
48. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении // Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев: КГУ, 1983. С. 76-82.
49. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
50. Ссорин Ю.А., Семенов И.Н. Панорама философско-энциклопедических трактовок рефлексии и проблемы их использования в психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 1. С. 76-115.
51. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-40.
52. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. М.: Высшая школа, 1992. 191 с.

53. Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. 195 с.
54. Dewey J. Experience and Education. West Lafayette: Kappa Delta Pi, 1998. 181 p.
55. Matthaues W. Sowjetische Denkpsychologie. Verlag fur Psychologie. Gottingen, Toronto, Zurich, 1988. 892 p.
56. Nancy J. Being Singular Plural. Stanford: Stanford University Press, 2000. 207 p.
57. Piaget J. Recherche sur l'abstraction réfléchissante. Paris: PUF, 1977. 326 p.
58. Scheler M. Versuche einer Philosophie des Lebens. Gesammelte Werke. Bd. I. Bern. 1955. 313 S.
59. Semenov I.N. Milestones and logic of formation of reflexive psychology at the turn of XX-XXI centuries // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. № 3-4. С. 52-75.
60. Semenov I.N. Philosophy of humanization of education and reflexiveness of dialogue // Reflexive processes and control. International interdisciplinary scientific and practical journal. 2002. No. 1. P. 95-101.

A review of M.Scheler's concept of reflection and education from the standpoint of reflective psychology

Angelina A. Bukharova

Master's Degree Student,
National Research University "Higher School of Economics",
101000, 20 Myasnitskaya St., Moscow, Russia Federation;
e-mail: a.a.bukharova@yandex.ru

Igor' N. Semenov

Doctor of Psychology,
Member, Russian Academy of Pedagogical and Social Sciences,
Professor,
National Research University "Higher School of Economics",
101000, 20 Myasnitskaya St., Moscow, Russia Federation;
e-mail: i_samenov@mail.ru

Abstract

The work offers the analytical review of Max Scheler's concept of reflection and education. This analysis is based on the innovative anthropological concept of reflective psychology of creativity and pedagogy. From theoretical perspective, what the philosophical anthropology and reflective psychology have in common is that their creators – M. Scheler and I. Semenov – specifically examined the relationship of reflection and creativity. From practical perspective, they justified the humanization of education in the ways of development of reflective and creative abilities as attributes of the personality's free development. In connection to this, the article describes Scheler's philosophical anthropology and the concept of reflection and humanization of education; it analyzes the theoretical achievements of modern reflective psychology and pedagogy, and their significance as conceptual and methodological tools of design of personality development of students in the reflective-developing media of innovative education. At the same time, the article shows the functional significance of the tools as one of the effective ways of modernization of modern education through its humanization using the reflective-psychological principles and reflective technology. In this context, the authors provide an analytical review of Scheler's philosophical and anthropological concepts of reflection and education. Special emphasis is made on their significance in the development of the theory of reflective psychology and pedagogy of humanization in modern continuing education.

For citation

Bukharova A.A., Semenov I.N. (2015) Obzor kontseptsii refleksii i obrazovaniya M. Shelera s pozitsii refleksivnoi psikhologii [A review of M.Scheler's concept of reflection and education from the standpoint of reflective psychology]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniy* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches], 4-5, pp. 18-63.

Keywords

Reflection, anthropology, reflective psychology, philosophical anthropology, reflective acmeology, reflective pedagogy, humanization of education, personality, meaning, reflective abilities, professional activity, creativity.

References

1. Alekseev N.G., Semenov I.N., Shein A.B. (1983) Razvitie metodologicheskikh issledovaniy v ergonomike [The development of methodological studies in ergonomics]. *Tekhnicheskaya estetika* [Technical aesthetics], 3, pp. 16-19.
2. Alekseev N.G., Semenov I.N., Shvyrev V.S. (1996) Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 3, pp. 88-94.
3. Andrievskii A.P. (2004) *Vsemirnaya filosofiya. XX vek* [World philosophy. XX century]. Minsk: Urozhai Publ.
4. Anikina V.G. et al. (2001) *Issledovanie ekzistentsial'noi refleksii v problemno-konfliktnykh situatsiyakh* [Study of existential reflection in problem-conflict situations]. Tambov: TSU Publ.
5. Bigvava P.P., Gostev I.N., Semenov I.N. (1981) Psikhologicheskie problemy issledovaniya deyatelnosti i lichnosti [Psychological problems of research activity and the personality]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychology journal], 2, pp. 151-152.
6. Bochorishvili A.T. (1959) Problema psikhologii v immanentnom realizme M. Shelera [Psychology problem in M.Scheler's immanent realism]. *Printsipiial'nye voprosy psikhologii* [Fundamental questions of psychology]. Part 2, pp. 277-324.
7. Boldina T.G., Semenov I.N. (2014) Effektivnost' prakticheskoi realizatsii refleksivno-psikhologicheskogo obespecheniya gimnasticheskogo obrazovaniya [The effectiveness of the practical implementation of reflective and psychological support of secondary education]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya* [Historical-Critical Reviews and Current Researches], 4, pp. 58-96.
8. Davydova G.I., Semenov I.N. (2009) Evolyutsiya obraza Ya lichnosti v refleksivnom dialoge [The evolution of the "I"-image in a reflective dialogue]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 4, pp. 149-159.
9. Derkach A.A. et al. (1998) *Psikhologo-akmeologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya refleksivnoi kul'tury gossluzhashchih* [Psychological and acmeological foundations for the study and development of reflective culture of civil servants]. Moscow: RAPA Publ.

10. Dewey J. (1916) *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan. (Russ. ed.: D'yui J. (2000) *Demokratiya i obrazovanie*. Moscow: Pedagogika-Press Publ.)
11. Dewey J. (1998) *Experience and education*. West Lafayette: Kappa Delta Pi.
12. Dyukov V.M. et al. (2010) *Refleksivnyi kouching: kontsepty, tekhnologii, programmy* [Reflective coaching: concepts, technologies, programs]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskii pisatel' Publ.
13. Dyukov V.M., Semenov I.N., Shaikhutdinova R.V. (2011) Refleksivno-deyatel'nostnaya pedagogika: uchitel' dlya "Novoi shkoly" [Reflective-activity pedagogy: teacher for the "New School"]. *Ekspieriment i innovatsii v shkole* [Experiment and innovations in school], 1, pp. 2-9.
14. Gaidenko P.P. (2000) *Vladimir Solov'ev i filozofiya Serebryanogo veka* [Vladimir Solovyov and the philosophy of the Silver Age]. Moscow: Progress-traditsiya Publ.
15. Klarin M.V. (1994) *Gumanisticheskie tendentsii v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SShA* [Humanistic tendencies in the development of continuing education for adults in the United States and Russia]. Moscow: Russian-American centre of continuing education at ITPiMIO of RAO Publ.
16. Korneev P.V. (1967) Maks Sheler kak neposredstvennyi predshestvennik ekzistentsializma i osnovopolozhnik antropologii [Max Scheler as a direct precursor of existentialism and the founder of anthropology]. In: *Sovremennaya filozofskaya antropologiya* [Modern philosophical anthropology].
17. Kostyukov N.N., Semenov I.N. (2014) *Professional'noe obrazovanie vrachei: metodologiya proektirovaniya modernizatsii sredstvami sistemno-razvivayushchego podkhoda* [Vocational training of doctors: methodology of modernization design by means of system-developmental approach]. Moscow: Federal Institute of Development of Education in RF Publ.
18. Kozieva A.P., Semenov I.N. (2011) Filozofsko-metodologicheskie i akmeologo-ekonomicheskie aspekty upravleniya [Philosophical and methodological, acmeological and economic aspects of management]. *Teoreticheskie i prikladnye issledovaniya* [Theoretical and applied research], 3, pp. 49-51.

19. Ladenko I.S. et al. (1989) *Filosofskie i psikhologicheskie problemy issledovaniya refleksii* [Philosophical and psychological problems of research on reflection]. Novosibirsk: IIPP AS USSR Publ.
20. Ladenko I.S. et al. (1990) *Formirovanie tvorcheskogo myshleniya i kul'tivirovanie refleksii* [Formation of creative thinking and cultivation of reflection]. Novosibirsk: IHPP AS USSR Publ.
21. Lapteva O.I. et al. (2003) *Refleksivnoe myshlenie pedagogov* [Teachers' reflective thinking]. Omsk: ORITT Publ.
22. Lapteva O.I. et al. (2010) *Refleksivno-professional'noe obshchenie* [Reflective-professional communication]. Novosibirsk: NSAU Publ.
23. Leont'ev D.A. (2003) *Psikhologiya smysla* [Psychology of the meaning]. Moscow: Smysl Publ.
24. Lyalikov D., Scheler M. (1970) *Filosofskaya entsiklopediya* [Philosophical encyclopedia]. Part 5. Moscow: SE Publ., pp. 499-501.
25. Matthaues W. (1988) *Sowjetische Denkpsychologie*. Gottingen, Toronto, Zurich: Verlag fur Psychologie.
26. Morozova A.V., Semenov I.N. (2015) *Filosofsko-psikhologicheskie problemy izucheniya perezhivaniya individual'nosti i ikh vzaimosvyazei s refleksiei (issledovanie na baze analiticheskogo obzora kollektivnoi monografii pod redaktsiei T.D. Martsinkovskoj)* [Philosophical and psychological problems in the study of experiences of individuality and their interrelations with reflection (research on the basis of an analytical review of the multi-authored monograph edited by T.D. Martsinkovskaya)]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches], 1-2, pp. 57-101.
27. Nancy J. (2000) *Being singular plural*. Stanford: Stanford University Press.
28. Penyaeva S. (2007) *Refleksiya kak uslovie stanovleniya kompetentnogo spetsialista* [Reflection as a condition of becoming a competent specialist]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 4, pp. 31-34.
29. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. (1998) *Teoreticheskie osnovy psikhologii* [Theoretical foundations of psychology]. Moscow: INFRA-M Publ.
30. Piaget J. (1977) *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: PUF.

31. Pyankova G.S. (2012) *Lichnostnaya i professional'naya refleksiya* [Personal and professional reflection]. Krasnoyarsk.
32. Saretski V.K., Semenov I.N., Stepanov S.Yu. (1980) Refleksivno-lichnostnyi aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach [Reflective-personal aspect in the process of solving creative problems]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 5, pp. 112-117.
33. Scheler M. (1994) *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow: Gnozis Publ.
34. Scheler M. (1955) *Versuche einer Philosophie des Lebens*. Gesammelte Werke. Bd. I. Bern.
35. Semenov I.N (1997) Filosofiya kreativizatsii obrazovaniya i vzaimodeistvie intuitivistiki i refleksii v psikhologii tvorchestva Ya.A. Ponomareva [Philosophy of enhancement of education with creative activities and interaction of intuitivity and reflection in the Ya.A. Ponomarev's psychology of creativity]. *Duhovnost' i refleksivnost' v stanovlenii professionala* [Spirituality and reflectivity in the development of the professional], pp. 55-63.
36. Semenov I.N. (2014) Filosofskie traktovki smysla kak metodologicheskie sredstva ego refleksivno-psikhologicheskogo izucheniya [Philosophical interpretation of the meaning as a methodological means of reflective and psychological study]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 1, pp. 142-154.
37. Semenov I.N. (2009) Individual'nost' v dialoge s soboi: Ekzistentsial'no-refleksivnyi podkhod k individual'nosti [Individuality in a dialogue with itself: Existential-reflective approach to the individuality]. In: *Psikhologiya individual'nosti: novye modeli i kontseptsii* [Psychology of individuality, new models and concepts]. Voronezh: MODEK Publ., pp. 285-331.
38. Semenov I.N. (2013) Metodologicheskie problemy etimologii i tipologii refleksii v psikhologii i smezhnykh naukakh [Methodological problems of etiology and typology of reflection in psychology and allied sciences]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2, pp. 24-32.
39. Semenov I.N. (2015) *Metodologicheskie problemy razvitiya lichnosti v refleksivno-razvivayushchikh sredakh obrazovaniya s pozitsii antropotekhnicheskogo podkhoda* [Methodological problems of personality development in reflective-

- developing educational media from the anthropological viewpoint]. Nizhny Novgorod: NSPU Publ.
40. Semenov I.N. (2013) Metodologicheskie problemy reflektivnoi psikhologii samovospriyatiya individual'nosti [Methodological problems of reflective psychology of the individuality's self-perception]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 1, pp. 131-148.
 41. Semenov I.N. (2011) Metodologicheskie problemy reflektivnoi psikhologii tvorchestva: ot izucheniya kreativnosti k razvitiyu innovatsionnoi deyatel'nosti [Methodological problems of reflective psychology of creativity: from the study of creativity to the development of innovative activities]. *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya* [Russia: trends and prospects], 1 (6), pp. 101-112.
 42. Semenov I.N. (2013) Milestones and logic of formation of reflective psychology at the turn of XX-XXI centuries. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 3-4, pp. 52-75.
 43. Semenov I.N. (2014) Personologiya zhiznetvorchestva A.V. Petrovskogo i razvitie istorii i teorii obshchei i social'noi psikhologii i pedagogiki (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya) [Personology of creating life in works of A.V. Petrovskii and the development of the history and theory of general and social psychology and pedagogy (the 90th anniversary of his birth)]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches], 6, pp. 10-48.
 44. Semenov I.N. (2002) Philosophy of humanization of education and reflectiveness of dialogue. Reflective processes and control. *International interdisciplinary scientific and practical journal*, 1, pp. 95-101.
 45. Semenov I.N. (2009) Psikhologo-akmeologicheskie aspekty ekzistentsial'noi refleksii tvorcheskoi individual'nosti pisatelya M.M. Zoshhenko [Psychological and acmeological aspects of existential reflection of the writer M.M. Zoshchenko's creative individuality]. *Akmeologiya* [Acmeology], 4. Available at: <http://akmeology.ru/data/documents/Akmeology-4-2009.pdf> [Accessed 04/05/15].
 46. Semenov I.N. (2013) *Refleksivnaya psikhologiya innovatsionnogo obrazovaniya* [Reflective psychology of innovative education]. Moscow: Nasledie MMK Publ.

47. Semenov I.N. (1995) Refleksivno-gumanisticheskaya i tekhnokraticeskaya orientatsii professional'nogo obrazovaniya gosudarstvennykh sluzhashchikh [Reflective-humanistic and technocratic orientations of the vocational training of civil servants]. *Refleksiya, obrazovanie i intellektual'nye innovatsii* [Reflection, education and intellectual innovations], pp. 216-219.
48. Semenov I.N. (2010) Refleksivno-gumanitarnaya psikhologiya i pedagogika tvorchestva [Reflective-humanitarian psychology and pedagogy of creativity]. *Rossiiskie nauchnye shkoly* [Russian scientific schools], 3, pp. 317-332.
49. Semenov I.N. (2015) Refleksivnost' samonablyudeniya i personologiya introspektsii: k ontologii i metodologii refleksivnoi psikhologii individual'nosti [The reflectivity of self-observation and personology of introspection: ontology and methodology of reflective psychology of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Moscow university herald]. Available at: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=6123> [Accessed 01/10/15].
50. Semenov I.N. (2006) Serebryanyi vek kak sotsiokul'turnoe prostranstvo tvorchestva i psikhologo-akmeologicheskogo izucheniya ego individual'nosti i autorefleksii [Silver Age as a social and cultural space of creativity and psychological and acmeological exploration of its individuality and auto-reflection]. *Istoriya otechestvennoi i mirovoi psikhologicheskoi mysli* [The history of the Soviet and world's psychological thought], pp. 293-301.
51. Semenov I.N. (2015) Vzaimodeistvie issledovatel'skoi psikhologii i prakticheskogo chelovekoznaniya v izuchenii i razvitii refleksivno-tvorcheskogo myshleniya [Interaction of research psychology and practical anthropology in the study and development of reflective and creative thinking]. In: *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoi psikhologii* [Relations between research and practical psychology]. Moscow: IPRAS Publ., pp 416-465.
52. Semenov I.N. (2014) Vzaimodeistvie psikhologii i filosofii v razrabotke deyatel'nostnogo podkhoda v rossiiskom chelovekoznanii [Interaction of psychology and philosophy in the development of the activity approach in Russian anthropology]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 3, pp. 34-50.
53. Semenov I.N. (1989) Vygotskii Lev Semenovich. Vyurzburgskaya shkola [Lev Semenovich Vygotskii. Würzburg school]. In: *Filosofskii entsiklopedi-*

- cheskii slovar'* [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow: SE Publ., pp. 102-103.
54. Semenov I.N., Stepanov S.Yu. (1983) Tipy i funktsii refleksii v nauchnom myshlenii [Types and functions of reflection in scientific thinking]. In: *Problemy refleksii v nauchnom poznanii* [Problems of reflection in scientific cognition]. Kuibyshev: KSU Publ., pp. 76-82.
55. Slobodchikov V.I., Isaev E.I (1995) *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu subektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human: introduction to psychology of subjectivity]. Moscow: Shkola-Press Publ.
56. Ssorin Yu.A., Semenov I.N. (2013) Panorama filosofsko-entsiklopedicheskikh traktovok refleksii i problemy ikh ispol'zovaniya v psikhologii [Panorama of philosophical and encyclopedic interpretations of reflection and problems of their use in psychology]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches], 1, pp. 76-115.
57. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. (1985) Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 3, pp. 31-40.
58. Stepin V.S. (1992) *Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki* [Philosophical anthropology and philosophy of science]. Moscow: Vysshaya Shkola Publ.
59. Voitnik I.M. (2010) Intellektual'nyi tip refleksii v professional'nom obrazovanii [Intellectual type of reflection in professional education]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education], 4 (33), pp. 51-56.
60. Voitnik I.M., Semenov I.N. (2001) *Otsenka i razvitie refleksivnogo myshleniya* [Evaluation and development of reflective thinking]. Novosibirsk: SibACS.