

10. *Анисимов, О. С.* Сущность человека: проблемное поле / О. С. Анисимов. — М., 2009.
Anisimov, O. S. Sushhnost' cheloveka: problemnoe pole / O. S. Anisimov. — М., 2009.
11. *Анисимов, О. С.* Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма : в 2 т. / О. С. Анисимов — М., 2011.
Anisimov, O. S. Pedagogicheskaja dejatel'nost': igrotehnicheskaja paradigma : v 2 t. / O. S. Anisimov — М., 2011.
12. *Анисимов, О. С.* Структура. Система. Метасистема / О. С. Анисимов. — М., 2011.
Anisimov, O. S. Struktura. Sistema. Metasistema / O. S. Anisimov. — М., 2011.
13. *Анисимов, О. С.* Проблемы педагогики и психологии высшей школы (прелюдия игротехнической парадигмы) / О. С. Анисимов. — М., 2012.
Anisimov, O. S. Problemy pedagogiki i psihologii vysshej shkoly (preljudija igrotehnicheskoi paradigmy) / O. S. Anisimov. — М., 2012.
14. *Аристотель.* Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М., 1976—1984.
Aristotel'. Sochinenija : v 4 t. / Aristotel'. — М., 1976—1984.
15. *Гегель, Г. В. Ф.* Наука логики : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М., 1970—1972.
Gegel', G. V. F. Nauka logiki : v 3 t. / G. V. F. Gegel'. — М., 1970—1972.
16. *Платон.* Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. — М., 1993—1994.
Platon. Sobranie sochinenij : v 4 t. / Platon. — М., 1993—1994.
17. *Шедровицкий, Г. П.* Избранные труды / Г. П. Шедровицкий. — М., 1995.
Shhedrovickij, G. P. Izbrannye trudy / G. P. Shhedrovickij. — М., 1995.

И. Н. Семенов

Рефлексивно-развивающие среды формирования мышления и самосознания субъектов образования

Проблематика образовательной среды впервые комплексно анализируется с междисциплинарных позиций взаимодействия рефлексивной психологии, рефлексивной педагогики, рефлексивной педагогики в методологическом, историко-научном, теоретическом, методическом, организационном и практическом аспектах. Методологически вводится понятие «рефлексивно-развивающая образовательная среда», которое составляет — с системой других рефлексивно-научных понятий — теоретическую основу разработки рефлетехнологий изучения и активизации интеллектуально-творческого и личностно-профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования. Предлагается типология рефлексивно-образовательных сред в целях развития мышления и самосознания человека.

Ключевые слова: среда, личность, сознание, мышление, рефлексия, рефлексивно-развивающая среда, типология образовательных сред, рефлетехнологии, непрерывное образование, рефлексивная психология, рефлексивная акмеология, рефлексивная педагогика.

Введение

Конструктивное решение актуальной проблемы социально-экономического и научно-организационного обеспечения углубления социализации молодежи и ее интеграции в социальные системы в целях личностной и профессиональной самоорганизации полагает создание соответствующих научно обоснованных социокультурных проектов модернизации непрерывного образования на базе инновационного подхода к различным аспектам его организации. Важным моментом разработки таких программ является, как представляется, проектирование рефлексивно-развивающих сред современного образовательного пространства. Необходимой предпосылкой этого является изучение психолого-педагогических процессов развития молодежи в социоорганизационной и образовательно-развивающей среде современного социума.

1. Методологические проблемы психолого-педагогического изучения и рефлепроектирования образовательных сред

В рамках разработки средового подхода и его реализации в социальной практике необходимы анализ методологических и психолого-педагогических проблем развития личности в образовании, а также обобщение иннова-

ционного опыта социокультурного проектирования *рефлексивно-развивающих сред* для формирования мышления и самосознания личности учащихся и педагогов в системах обучения и воспитания. Согласно рефлексивно-средовому подходу, проектированию и организации рефлексивно-развивающих сред предшествует методологическая рефлексия: категориально-понятийного аппарата рефлексивного и средового подхода, социокультурных ситуаций, научных моделей, социотехнических проектов, социально-экономических условий, общепсихологических закономерностей и психолого-педагогических возможностей развития мышления и самосознания личности учащихся в конкретных образовательных системах, специально организуемых и рефлексивно управляемых в целях их модернизации посредством инновационных программ и рефлетехнологий.

Это направление рефлексивно-междисциплинарных исследований представляет собой конструктивное взаимодействие бурно развивающихся на рубеже XX—XXI вв. рефлексивного подхода (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. В. Карпов, Ю. Н. Кулюткин, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко и др.) и средового (С. К. Бондырева, М. С. Егорова, Б. С. Малых, В. И. Панов, И. В. Равич-Щербо, В. В. Рубцов, Э. В. Сайко, В. Д. Семенов, Д. И. Фельдштейн, В. А. Ясвин и др.) подхода в образовании. Прежде чем использовать их комбинацию в качестве методологического средства проектирования инновационного образования как социокультурной среды рефлексивного развития мышления и самосознания учащихся и педагогов, необходимо определиться с категориально-понятийным аппаратом этого междисциплинарного исследования — проектно-методологического по своей интенции и психолого-педагогического по содержанию.

В методологическом плане средовый подход восходит к научному выделению категорий «организм — среда» (в биологии, физиологии, экологии) и «индивид — среда» (в социологии, психологии, педагогике), а также к их философскому осмыслению и обобщению в целях экспликации их понятийного потенциала в качестве общенаучных средств гносеологического анализа и социокультурного проектирования субстанционально-функциональных взаимодействий таких эпистемических компонентов этой категориальной пары онтологических понятий, как «субъект» (человек, индивидуальность, сознание, личность, группа, институт, организация и т. п.) и включающие его «системы» (природа, космос, биосфера, социум, деятельность, общение, семья, образование, культура, наука, техника, экономика, информация, Интернет, ноосфера и т. п.).

Рассмотрим кратко конкретизацию категорий «*субъект — система*» и «*индивид (личность) — среда (социум)*» в процессе психолого-педагогического изучения развития человека и формирования его самосознания и мышления в непрерывном образовании.

Традиционно под окружающей средой понимается совокупность условий и влияний, окружающих человека (Д. Ж. Маркович). Для психолого-педагогического изучения среды особое значение имеют: различение Л. С. Выготским «натурального и культурного планов формирования психики» и определение «зоны ее ближайшего развития», а также введение Д. Гибсоном в анализ среды категории «возможности», что подчеркивает активное начало субъекта, осваивающего свою жизненную среду, и «ориентировка» (П. Я. Гальперин), которая необходима человеку для ее преобразования в целях самореализации личности в социуме.

В российской философско-педагогической мысли значение среды для обучения и воспитания анализировали К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Н. И. Пирогов, А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, А. Ф. Лесгафт, П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн. На рубеже 1920—1930-х гг. развивается «педагогика среды» (Н. Н. Иорданский, С. А. Каменев, С. С. Моложавый, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий, Н. В. Шульгин), в которой изучались проблемы взаимодействия ребенка и среды и различные аспекты ее «педагогизации». Позднее зарождаются интенции психолого-педагогического проектирования среды путем создания социокультурного окружения для оказания максимального влияния на развитие личности ребенка (П. П. Блонский, Л. С. Выгот-

ский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Так, Л. С. Выготский подчеркивал трехстороннюю активность процесса воспитания, в котором активны не только взрослый и сам ребенок, но и «заключенная между ними среда». В дальнейшем стала разрабатываться концепция средового подхода (Ю. С. Бродский, Е. А. Климов, Ю. С. Мануйлов и др.) и психолого-педагогическое изучение «образовательной среды» или «педагогической среды» (И. В. Дубровина, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин), в исследованиях которой акцентируются различные аспекты: пространственно-временной (Д. И. Фельдштейн, П. Флоренский), социокультурный (В. С. Библер, Н. Б. Крылова), социоэволюционный (Э. В. Сайко), ценностно-этический (К. Н. Вентцель), деятельностный (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), мыследеятельностный (Н. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицкий), социальный (О. С. Газман, А. В. Мудрик, Н. И. Непомнящая), эмоционально-эстетический (Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. С. Мухина), рефлексивно-субъектный (В. А. Лефевр, В. Е. Лепский), рефлексивно-информационный (И. Н. Семенов, Ю. А. Ссорин), рефлексивно-диалогический (Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов), культур-рефлексивный (В. Г. Аникина, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов).

Анализ ряда из поднимаемых в этих работах аспектов [1; 4; 27 и др.] привел к экспликации историко-научных предпосылок для становления рефлексивно-развивающего подхода [22; 25] к изучению среды образования и к разработке методологических средств типологии и проектирования образовательных сред. Типологию сред образования необходимо изучать как в диахроническом (историко-эволюционном) аспекте, так и в синхроническом плане системно-функционального анализа, дифференцирующего современные виды образовательных сред с учетом опыта их культурно-исторического развития.

2. Диахронический анализ типологии рефлексивно-развивающих сред в культурах Запада и Востока

Ныне весьма востребованной стала личность, обладающая соответствующим рефлексивно-знаниевым потенциалом. Его реализация позволяет эффективно осуществлять инновационно-профессиональную деятельность в различных сферах социальной практики. Формируемые у учащегося знаниевые компетенции обеспечивают ему субъектные ресурсы в будущем — уже в качестве образованного специалиста — для успешного осуществления профессиональной деятельности. Ибо возникающие в ней неопределенные и противоречивые ситуации диктуют необходимость принятия нестандартных решений, требуют их рефлексивного обеспечения посредством осознания обнаружившихся противоречий, переосмысления своих позиций и перестройки реализующих их средств и действий, а также применения продуктивного мышления для принятия оптимальных решений. Этим определяется актуальность развития интеллектуально-знаниевого и рефлексивно-личностного потенциала человека в образовательном пространстве, производном как от социокультурных традиций общества, так и от наличной, но быстроразвивающейся социоэкономической среды, диктующей определенные запросы к самореализации человека в образовании и профессиональной деятельности в современном социуме, что особенно остро чувствуется, например, в бизнес-образовании [9].

Образовательному пространству присуще чрезвычайное разнообразие различных видов сред и реализуемых в них услуг — от государственных и частных учреждений и стандартов до эксклюзивных и авторских педагогических систем и способов обучения и воспитания, причем не только учащейся молодежи, но и взрослых специалистов. В связи с этим возникает методологическая проблема разработки *типологии разных видов образовательных пространств и сред* (где совершается формирование мышления и развитие сознания личности), в том числе типологии различных *рефлексивно-развивающих сред* современного социума. В отличие от однозначной классификации (ведущейся по единому основанию) такие виды могут выделяться различным образом в качестве функционально дифференцируемых типов.

Базовыми являются нормативно-образовательные среды, принадлежащие государственной системе подготовки специалистов в единой стандартизированной многоступенчатой системе непрерывного образования, включающего: дошкольное, школьное, досугово-дополнительное, общее, среднепрофессиональное, высшее и дополнительно-профессиональное образование. Именно на этих ступенях непрерывного образования обеспечивается вооружение учащихся интеллектуальным потенциалом и знаниями компетенциями [12] его реализации. Однако ввиду рационалистической интенции на всеобщность среднего образования (и в силу этого на его массовидность и стандартизованность) оно не предполагает обучения учащихся ни креативности, ни рефлексивности мышления, хотя в экспериментальном обучении доказана возможность их формирования у подростков в научных школах В. В. Давыдова (А. З. Зак, В. В. Рубцов), П. А. Оржековского (Н. В. Богомолова, В. А. Титов), И. Н. Семенова (Г. И. Давыдова, В. К. Зарецкий). Ибо ныне, к сожалению, в школьном обучении — несмотря (или вопреки?!) на личностную ориентацию непрерывного образования — доминирует информационная трансляция отдельных кластеров знаний без обеспечения сборки (посредством рефлексии) из разрозненных сведений целостных представлений об изучаемых реалиях.

На этом в целом безрефлексивном фоне особый интерес вызывают образовательные *мини-среды*, производные, например, от западных форм тренингового развития (игрополилог, техники психотерапии) и восточных типов воспитания человека посредством культивирования различных психических техник (йога, дао, дзен и т. п.), насыщенных специфическими — духовно-психофизиологическими — рефлексивными процессами и технологиями. В этом психотехническом аспекте культивирования рефлексивного потенциала личности (в русле модернизированных в наше время восточных философско-психологических традиций) открываются новые дополнительные возможности развития личности в современных, по сути, поликультурных образовательных средах [20; 24]. Ведь именно рефлексия является одним из эффективных, но недостаточно изученных ресурсов человеческой психики, ибо она служит важным механизмом самосовершенствования и творчества личности [15; 19; 20].

В западно-европейской культуре сложилась восходящая к Сократу, Платону, Аристотелю рационалистическая традиция трактовки рефлексии как самопознания (Декарт), самонаблюдения (Локк), самосознания «Я» (Фихте), которые направлены на осознание субъективного духа (Гегель), собственного мышления (Дж. Дьюи), оснований внешненаправленного поведения (Торндайк, Уотсон) и социальной деятельности (Н. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицкий). Эта интеллектуально-рационалистическая рефлексия функционирует во взаимодействии с культурально-символической и личностно-экзистенциальной рефлексией, включающей архетипические и подсознательные резервы человеческой психики [25].

В религиозно-этических и философско-мифологических традициях Древнего Востока (Египет, Индия, Китай) рефлексия, в ее неявной форме, искони являлась частью ориентальной культуры и во многом оказывала организующее влияние на мир внутренней жизни человека. В философии и психологии Востока традиционно изучается многообразие психической саморегуляции жизни человека, включая ее подспудные резервы, в том числе как рациональную, так и иррациональную рефлексии. В связи с этим предметом изучения рефлексии в трактовках восточной культуры древних Индии и Китая является выделение (А. С. Елисеенко, И. Н. Семенов, С. А. Смирнов) из духовной практики психологических процессов рефлексивно-экзистенциального анализа индивидуальности и личности субъекта, произвольно рефлексивно-экзистенциально динамично своего самосознания для развития ресурсов собственного «Я». Рефлексивный анализ человеком собственного нравственно-психологического состояния есть начальная ступень всей практики морального и психического самосовершенствования.

При этом речь идет о рефлексии, трактуемой в качестве внутренней микросреды самозерцания и саморегуляции, слитой с обязательной самоорганизующейся практикой, направленной на саморазвитие человека. Такая практика рефлексирования позволяет включить

управляемое, произвольное осознание самых скрытых и темных сторон собственной психики с целью выявить подспудные желания, тайные влечения и переструктурировать свою психику в соответствии с тем, что удалось осознать благодаря рефлексии. Например, в индуизме речь идет о процессе осознания человеком собственного «Я» в контексте бытия, или в терминологии рефлексивной психологии [16; 19] — о духовной и экзистенциальной рефлексии. В индуистской традиции при трактовке человеческого существования часто акцентируется система взаимоотношений между «Я» и «сверхдушой». При этом процесс осознанности многообразного бытия выступает как способ самосовершенствования. Его механизмом здесь является рефлексия как внутренняя микросреда существования и культивирования самосозерцания и саморегуляции этих взаимоотношений, что в функциональном плане аналогично рефлексивности самовосприятия [18; 20] и самообщения [23] в традиции развития европейского рационализма.

В Китае также были разработаны эффективные методы осознанной, целенаправленной и систематической саморегуляции различных психических процессов управления нервно-психической деятельностью человека.

Эти рефлексивные техники позволяли достаточно радикально изменять, переструктурировать исходные психические структуры (т. е. структуры, сложившиеся в процессе социализации человека до применения специальных методов, выработанных в русле данной традиции).

Рассмотренные психотехнические способы рефлексии (как психотехники самоуправления ресурсами «Я» посредством культивирования духовной саморегуляции, слитой с психофизиологической самоорганизацией), восходящие к восточно-философским социокультурным прототипам, существенно расширяют и углубляют ее интеллектуально-рационалистическое понимание, сложившееся в традиционно-европоцентристской парадигме (подробно анализировавшей нами ранее [20; 25]), где ныне интенсивно развивается нейронаука, изучающая мозговые резервы психики. Учет достижений обеих традиций понимания рефлексии, взаимодополняющих друг друга, необходим при разработке инновационных рефлетехнологий психолого-педагогического обеспечения развития рефлексивно-знаниевого [12] и личностно-профессионального [21] потенциала человека, формирующегося в современных поликультурных образовательных пространствах и рефлексивно-развивающих средах.

3. Рефлексивно-антропологическая парадигма изучения и проектирования организационно-образовательных сред

Одним из конструктивных направлений современного обществознания является социокультурный подход в философии, истории, культурологии, социологии, экономике (В. С. Библер, Б. З. Докторов, Н. И. Лапин, В. Е. Лепский, В. М. Петров и др.). В последнее время он начинает использоваться в человекознании, в том числе в психологии и педагогике (Н. Б. Крылова, В. М. Розин, Э. В. Сайко, В. Д. Шадриков и др.), а также в междисциплинарных исследованиях по экономической (И. В. Андреева, А. Л. Темницкий и др.), организационной (Н. Л. Иванова, Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко и др.) и рефлексивной психологии и рефлеакмеологии (А. А. Деркач, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, С. Ю. Степанов и др.).

Ныне в человеке востребованы активность, самостоятельность, самодеятельность и ответственность, его способность опираться на собственные силы и возможности, усвоенные знания и приобретенные компетенции, стремление раскрыть свою уникальную индивидуальность и рефлексивно-творческий потенциал для успешной экзистенциальной и профессиональной самореализации в жизнедеятельности и организационной среде современного социума.

Междисциплинарное (в том числе рефлексивно-психологическое и акмеолого-педагогическое) изучение социокультурных факторов образовательных систем как организационных сред развития креативности и рефлексивности, способностей и компетентности [13; 17] учащихся, а также профессионализма [12; 21] обучающихся их педагогов открывает поле широких возможностей

для комплексных исследований социологической, культурологической, психологической, акмеологической, педагогической проблематики образования с позиций системно-методологического взаимодействия общественности и человекознания [25]. Раскрытие путей этого взаимодействия зависит от аксиологических акцентов в трактовке прагматической актуальности изучения рефлексивно-образовательных сред [24] и определяется его проектно-исследовательской стратегией [16] вкуче с разрабатываемыми концептуально-методологическими средствами ее теоретической, технологической и практической реализации.

Например, если выдвигается проблема опережающей (сложившийся нынешний уровень буксующего обучения) модернизации образования в динамично меняющихся социально-экономических условиях, то анализ социокультурных факторов его развития предполагает также привлечение иных подходов к их изучению как более адекватных для акцентирования формирования именно творческой личности в инновационном образовании (эпистемически-креативной — в случае учащихся или акмеологически-профессиональной — в случае педагогов) и его совершенствования.

В этом отношении интерес вызывают рефлексивно-психологический (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) и проектно-исследовательский (Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов) подходы. Они показали свою конструктивность как в области организации современной науки (Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин, И. С. Ладенко, В. М. Розин, В. В. Давыдов, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн) и исследовательских университетов (Я. И. Кузьминов, В. В. Радаев, В. Д. Шадриков, Е. Г. Ясин), так и в сфере рефлексивного управления (Н. Г. Алексеев, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, Г. П. и П. Г. Щедровицкие) и инновационного образования (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. А. Деркач, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, В. И. Слободчиков, А. А. Тюков и др.). При этом разработка планируемых образовательных проектов ведется исходя не только из новых культурных ценностей, но и с учетом прецедентов успешных педагогических инноваций, адекватных динамично развивающимся современным социально-экономическим условиям. В этом случае «системы образования» онтологически рассматриваются как инновационные образовательные системы, а «социокультурные факторы» трактуются как многообразные (в том числе системообразующие) связи взаимодействия с социумом — как с самой образовательно-организационной системой в целом, так и с ее субъектными компонентами (учащиеся, родители, преподаватели, методисты, ученые, педагоги, психологи, акмеологи, управленцы, экономисты и т. п.) в различных социоантропологических отношениях и знаково-средовых опосредованиях.

Онтологически все эти факторы, связи и отношения могут рассматриваться в макро- и микромасштабе. При этом масштаб анализа задается исходной онтологизацией образовательной сферы социума и ее *организационной среды*. Если нужен глобальный, философско-цивилизационный [1] контекст изучения сферы образования и ее организационной среды, то социокультурные факторы выделяются в макромасштабе образовательной системы общества или той или иной его сферы (например, системы: научной деятельности, бизнес-образования, образования госслужащих и т. д.)¹. В современном общественном знании наиболее разработан *макроподход* в трактовке социокультурных факторов (экономических, правовых, демографических, социологических, исторических, этических, аксиологических и т. п.), воздействие

¹ См. подробнее: *Семенов И. Н.* Рефлексивно-психологические принципы и рефлетехнологии как средства развития инновационного образования // Мир психологии. — 2013. — № 3. — С. 111—112.

которых на развитие различных сфер социальной практики, в частности образования и его организационной среды, изучается в рамках ставшей традиционной *нормативно-цивилизационной парадигмы*. Этот нормативно-социально-экономический подход наиболее конструктивен для постановки и стандартизированного решения масштабных задач стратегического развития и модернизации образовательной сферы социума, интегрирующего в современную цивилизацию с присущими ей финансово-экономическими, ресурсно-энергетическими, социально-экологическими кризисами, интернетизацией, глобализацией и другими вызовами современной эпохи развития человечества.

Наряду с этим важен и другой, хотя и менее разработанный, но также актуальный и конструктивный *микрподход* к рефлексивно-психологическому и акмеолого-педагогическому изучению социокультурных факторов развития образования и его *организационной среды*, для исследования которых более адекватна нарождающаяся рефлексивно-антропологическая парадигма [16; 20]. Аксиологически и онтологически она восходит к гуманизму и философии жизни, к философской антропологии и экзистенциализму, к понимающей социологии и психотерапии, на интегральной базе чего конструктивно развиваются антропологический и экзистенциальный подходы в современном человекознании, в частности в рефлексивной психологии, акмеологии и педагогике творчества [19; 20; 25]. Во взаимодействии с этим гуманистически ориентированным подходом, а также с проектно-исследовательским подходом (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисаретский, В. В. Давыдов, Н. Н. Костюков, А. В. Леонович, А. Н. Поддьяков, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, Г. П. и П. Г. Щедровицкие, Б. Д. Эльконин и др.) нами разрабатывается рефлексивно-гуманитарный подход (В. Г. Аникина, Т. Г. Болдина, Е. П. Варламова, Р. Н. Васютин, И. М. Войтик, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, О. Д. Ковшуро, О. И. Лаптева, П. А. Оржековский, Г. Ф. Похмелкина, Ю. А. Репецкий, И. А. Савенкова, И. Н. Семенов, К. С. Серегин, С. Ю. Степанов, Т. В. Фролова и др.) к развитию креативной и нравственной личности [4; 18], ее творческого и профессионального мышления в инновационном образовании [10; 13] и его организационной среде [24].

Проводимые в связи с этим нашей научной школой теоретические и прикладные исследования констеллируются в такое новое направление, как рефлексивно-организационная психология и педагогика творчества.

Новизна подобного междисциплинарного изучения социокультурных и рефлексивно-психологических факторов развития образования и его организационной среды на базе рефлексивно-антропологической парадигмы связана с тем, что, помимо создания необходимой социально-экономической инфраструктуры и функционально-оптимальной организационной среды, важно также обеспечить экзистенциально-психологические и акмеолого-педагогические условия для *саморазвития, самообучения и самореализации* креативной личности учащихся и обучающихся их педагогов как суверенных и самостоятельных субъектов «творческой самодеятельности» (С. Л. Рубинштейн), способных рефлексировать свое поведение и деятельность, породить инновации и генерировать нововведения в различных сферах социальной практики, без чего невозможны ни эффективная профессиональная деятельность, ни личностно-профессиональный рост, ни карьерный успех в современном социуме с его многообразием социальных, профессиональных, информационных, образовательных сред различных типов.

4. Синхронический анализ системно-функциональной типологии рефлексивно-развивающих сред в современном образовательном пространстве

Интенсивно развивающийся в начале XXI в. организационно-средовой подход к социальным процессам конструктивно используется в социоэкономических, социокультурных и психолого-педагогических исследованиях различных мега-, макро- и микросистем, в том числе разнообразных образовательных сред. Эти организационно-разномасштабные и функционально-разноуровневые среды дифференцируются по различным основаниям. Так, в институционально-трансляционном плане *мегасредой* являются функционирующая в стране система непрерывного профессионального образования и информационные ресурсы Интернета, *макросредой* — образовательная среда профильного учебного учреждения (школа, вуз) и учебный процесс в нем, а в качестве *микросреды* выступают учебные потоки и группы, предметные программы и курсы, учебники и пособия, технологии и стили преподавания. В последнем случае микрообразовательная среда конституируется в организационно-концептуальном плане той научно-исследовательской парадигмой и реализующими ее технологиями, которые служат исходным предметно-методическим базисом для организации (в соответствии с принятыми стандартами обучения и в определенном социокультурном контексте) учебного процесса относительно данного контингента учащейся молодежи.

В рамках рефлексивно-антропологической парадигмы профессионализации и гуманизации современного образования, исходя из концепции рефлексивной психологии и педагогики творчества [19; 20], нами разработаны принципы и рефлетехнологии организации рефлексивно-образовательной микросреды [24] личностно-профессионального развития молодежи на этапе ее межпоколенческого перехода от школьной жизнедеятельности к студенческой. Суть этой организации состоит в том, что в целях интенсификации личностно-профессионального развития молодежи в *стандартный* учебный процесс *инкорпорируются инновационные рефлексивно-психологические воздействия*, активизирующие формирование у учащихся значимых для межпоколенческого перехода элементов их профессионального самосознания и личностного целеобразования, что обеспечивает гуманизацию и индивидуализацию обучения. Тем самым организация образовательной микросреды в актуальном (лекционном, семинарском) учебном процессе имеет *двухплоскостное строение*: *базовое социально-нормативное* (которое определяется стандартным учебным планом, программой и методикой преподавания) и дополняющее ее *рефлексивно-психологическое* (которое задается рефлетехнологиями активизации самосознания, рефлексии, мышления, целеобразования и самоопределения личности учащихся).

Базовыми являются нормативно-образовательные среды, реализующие государственную систему подготовки специалистов в единой стандартизированной многоступенчатой системе личностно-ориентированного непрерывного образования. Именно на всех его ступенях системно обеспечивается вооружение учащихся интеллектуальным потенциалом и знаниевыми компетенциями его реализации. Эти базовые образовательные пространства могут функционировать и в режиме частных школ, вузов и курсов повышения квалификации, предоставляющих знаниевые услуги на платной основе. В обоих случаях стандартизованный подход к обучению дополняется индивидуализированным и этическим (воспитывающим нравственность личности) рефлексивно-образовательным пространством семьи, дружеского окруже-

ния, эмпатийно-интимного общения, ценностно-культуральной идентификации и этико-социальной толерантности. Важно подчеркнуть, что развитие личности в этих видах нормативно-образовательных сред происходит не только путем ее социализации в формальных институциях, но и неформально — посредством самостоятельно принимаемого и рефлексированного ответственного выбора различных способов самореализации (от хобби, занятий спортом, боевыми искусствами и йогой до участия в научно-исследовательских кружках, литературно-художественных студиях и даже в клубах «анонимных алкоголиков и наркоманов») в полуформальных инициативных группах. В них актуализируется и корректируется неформальным образом развитие личности в своеобразных «школах здоровья», спортивных секциях и «клубах по интересам».

5. Комплексные рефлетехнологии как компоненты рефлексивно-образовательной среды личностно-профессионального развития

В условиях глобализирующегося общества и его модернизации в целях инновационного развития актуально социально-психологическое изучение проблематики проектирования и эффективного функционирования современной организационной среды, обеспечивающей личностно-профессиональное развитие различных субъектов профессиональной деятельности. Применительно к психолого-педагогическому обеспечению систем образования эта проблематика имеет свою специфику, которая определяется тем, что субъектами образовательной деятельности выступают не только учащиеся (школьники и студенты) и педагоги (учителя и преподаватели), но также менеджеры (администраторы и руководители) учебных заведений. Отсюда следует, что организационно-образовательная среда в собственно человеческом измерении имеет трехступенчатую структуру, образуемую субъектами этой среды, а именно: 1) учащимися; 2) педагогами; 3) менеджерами.

В информационном измерении организационно-образовательная среда характеризуется теми потоками знаний, которые используются этими субъектами образовательной деятельности. Для учащихся это суть предметно-усвояемые знания, для педагогов — предметно-транслируемые знания, а для менеджеров — информационно-организационные знания. Последнего рода знания используются для постановки и решения сложных комплексных проблем практического управления организационно-образовательной средой того или иного образовательного учреждения в целях создания необходимых социально-экономических и психолого-педагогических условий для обучения и личностно-профессионального развития всех вышеперечисленных субъектов образовательной деятельности. Применительно к высшему профессиональному образованию этими субъектами соответственно являются: студенты, преподаватели, администраторы того или иного вуза. В зависимости от профильной направленности вуза (естественно-научной, технической, социоэкономической, гуманитарной, художественной и т. д.) усвоение формируемых в нем знаний обеспечивается двоякого рода учебными технологиями: предметно-информационными, нацеленными на развитие профессиональных компетенций обучающихся, а также развивающими их личность психолого-педагогическими технологиями. Среди последних рассмотрим так называемые рефлетехнологии [16] как компоненты организационно-образовательной среды, которые относятся к психолого-педагогическим методам, нацеленным на личностно-профессиональное развитие субъектов образования (посредством

активизации их рефлексии) для рефлексивно-психологического обеспечения его инновационной модернизации.

Функциональное назначение рефлетехнологий состоит в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса усвоения знаний студентами в целях обеспечения их личностно-профессионального развития как будущих специалистов. Это сопровождение включает в себя формирование: научно обоснованного мировоззрения и профессионального менталитета (в том числе социокультурных ценностей, ценностных ориентаций, этических принципов и установок сознания, мотивов поведения, целей деятельности и т. п.), а также способов самосознания и саморазвития, позволяющих субъектам строить свою «Я-концепцию», определять карьерную траекторию и осуществлять свой личностный рост. Тем самым информационно-дидактический компонент организационно-образовательной среды (обеспечивающий формирование знаниевых компетенций студентов) дополняется рефлексивно-психологическим компонентом, обеспечивающим личностно-профессиональное развитие студентов как активных, самостоятельных и ответственных субъектов образовательного процесса.

Рассмотренному функциональному назначению отвечают разработанные нами в инновационной психолого-педагогической практике образовательные рефлетехнологии личностно-профессионального развития как учащихся, так и педагогов. Эти рефлетехнологии были апробированы и использовались нами как в школьном, так и в вузовском образовании при подготовке студентов и последипломников различных специализаций: педагогов (с Т. Г. Болдиной и Г. И. Давыдовой [2]), психологов (с С. К. Серегиным [18]), врачей (с Н. Н. Костюковым [12]), менеджеров (с В. М. Дюковым [9]), госслужащих (с И. М. Войтик [6]). Одной из эффективных рефлетехнологий является разработанная нами диагностико-развивающая методика саморефлексии человеком своих жизненных и профессиональных целей посредством внутреннего рефледиалога в процессе самовосприятия и самообщения. Эта методика актуализирует самообщение [23] и мышление личности, способствует активизации ее креативности и рефлексивности, росту самосознания и формированию профессионального менталитета.

Таким образом, современные рефлетехнологии (наряду с традиционными информационно-дидактическими методами) являются важными функциональными компонентами организационно-образовательной среды, комплексно обеспечивающими формирование знаниевых компетенций учащихся/студентов как будущих специалистов в единстве с развитием их личностно-профессионального самосознания и целеобразования [18]. В еще большей мере эти рефлетехнологии обеспечивают личностно-профессиональное развитие специалистов в процессе их последипломного обучения [21], а также наращивания компетенций и рефлексивной культуры при повышении квалификации [7] в рефлексивно-развивающих средах профессионально-дополнительного образования. При этом во всех видах рефлексивно-развивающих сред использовались (помимо традиционных социально-педагогических форм организации учебно-воспитательного процесса) инновационные технологии игрорефлексии [14; 16], адаптированные для педагогического применения на ступенях непрерывного образования, а именно: рефлексивно-инновационные тренинги (с управленцами), рефлексивно-методические семинары (с педагогами), рефлексивно-практические дискуссии (с родителями), рефлексивно-диалогические диспуты и рефлексивно-тематические конференции (с учащимися [3]).

Междисциплинарная концепция взаимодействия рефлексивно-гуманитарной психологии, интегративно-рефлексивной акмеологии и рефлексивно-деятельностной педагогики [20; 21] была реализована в организации как учебно-воспитательного процесса, так и научно-учебной деятельности. Это осуществлялось посредством системы рефлетехнологий в ситуациях проектирования: научно-исследовательской деятельности ученых [27] и аспирантов [14], учебно-исследовательской деятельности школьников [2; 17] и студентов [18; 20] в целях психолого-педагогического обеспечения гуманизации высшего и среднего образования, в частности, путем создания условий для развития творческого мышления, рефлексивного самосознания и интеллектуальных способностей в рефлексивно-образовательных средах.

В связи с этим в нашей научной школе изучается [16] и активизируется рефлетехнологиями ряд аспектов развития рефлексивности мышления и самосознания личности разных контингентов учащихся в рефлексивно-развивающих средах в целях подготовки детей и молодежи к межпоколенческому переходу от дошкольного детства [10] к школьной жизни [2], от нее — к студенческой [18] и, далее, к профессиональной деятельности [21] в социальной практике [6; 14].

6. Инновационный опыт проектирования рефлексивно-развивающих сред для формирования мышления и самосознания субъектов образования

Разработанные нами методологические принципы проектирования рефлексивно-развивающих сред были реализованы [16] в социальной практике модернизации основных ступеней непрерывного образования. Сквозной доминантой во всех случаях было проектирование психолого-педагогических условий для формирования продуктивного мышления, рефлексивных способностей и активизации самосознания личности учащихся и педагогов как носителей рефлексивно-средовых воздействий. При этом для каждой ступени разрабатывались специфические интенции и психолого-педагогические принципы проектирования рефлексивно-развивающих сред и реализующие их рефлетехнологии, учебные планы, обучающие программы, учебно-методические пособия.

Так, на ступени дошкольного образования для предшкольной подготовки детей проектировались рефлексивные среды, развивающие учащихся — на исходной начальной ступени непрерывного образования — систему сензитивных для старшего дошкольного возраста способностей. Функциональная интенция таких развивающих сред состоит не только в построении начальных знаний дошкольника об окружающем природно-социальном мире и обеспечении готовности к предстоящей учебе в школе, но и в стимулировании начального понимания им самого себя и отношения к себе как зачаточных рефлексивных элементов самосознания. Рефлексивные особенности самопонимания дошкольников изучались с Е. В. Бодровой и С. Ю. Степановым [27], а рефлексивно-развивающие среды проектировались и реализовывались с В. М. Дюковым [10] при разработке системы внутренних стандартов организации личностно-ориентированного обучения и воспитания в системе дошкольных образовательных учреждений, а также их рефлексивного управления и профессиональной подготовки педагогических кадров Красноярского края [9; 10; 11 и др.]. В развитие этих исследований разыгрывались стратегии развития различных типов развивающих сред на уровне как отдельного дошкольного или школьного образовательного учреждения, например «Новой школы» [11], так и целого среднего города.

На ступени школьного образования социокультурное проектирование рефлексивно-развивающих сред велось нами с коллегами в нескольких направлениях. Во-первых, в плане насыщения рефлексивности содержания среднего образования П. А. Оржековским [13] и его научной школой была спроектирована и организована рефлексивно-развивающая среда в ряде столичных школ в виде экспериментальных учебных программ по химии и серии реализующих их инновационных учебников для школьников и рефлетехнологий и учебных пособий для учителей и методистов.

Аналогично, во-вторых, нами с В. М. Дюковым [11] проектировались рефлексивно-развивающие среды для экспериментального обучения элементам экономического мышления и основам предпринимательства в воскресных школах Красноярского края, а также для создания «Школы здоровья».

В-третьих, нами с Т. Г. Болдиной [16] осуществлялось социокультурное проектирование и рефлексивное управление комплексом рефлексивно-развивающих сред для обучения и воспитания школьников в процессе модернизации гимназического образования. При этом в целях формирования креативности мышления и самосознания личности одаренных учащихся проектировалась и реализовывалась система рефлексивно-развивающих сред различных типов: информационно-интернетных, ориентировочно-консультативных, организационно-игровых, коммуникационно-презентативных, публикационно-трансляционных. Их взаимодействие обеспечивалось в рамках дополнительного (к основному среднему) образования в процессе осуществления многолетнего межшкольного проекта по проведению на базе столичной гимназии № 1526 ежегодных научных конференций [3] школьников Южного округа г. Москвы. Важно подчеркнуть, что в течение учебного года детей консультировали видные ученые столичных вузов (МГУ, НИУ ВШЭ, РАНХиГС, МГТУ им. И. Э. Баумана, РГТУ и др.), в том числе академики: РАН Ю. В. Сидельников, РАО И. В. Бестужев-Лада и В. И. Купцов, АПСН И. Н. Семенов, РАЕН Л. Н. Цой, МПА В. В. Поляков и др., которые руководили секциями на этих конференциях. Всего опубликовано 16 сборников с докладами школьников на этих ежегодных конференциях, в процессе подготовки и проведения которых создавалась рефлексивно-развивающая среда для культивирования рефлексивно-творческого мышления и формирования элементов предпрофессионального самосознания личности учащихся старших классов на ступени среднего образования.

Рассмотрим методологические аспекты социокультурного проектирования рефлексивно-развивающих сред и психолого-педагогический опыт их практической реализации в процессе модернизации гимназического образования исходя из рефлексивной психологии и педагогики. На основе этих принципов было осуществлено проектирование рефлексивно-организационной среды развития типового школьного учреждения и рефлексивно-деятельностного управления учебно-воспитательным процессом в нем, полагающее три этапа процесса ее (модернизации) реализации: 1) преобразование школы в гимназию; 2) внедрение в гимназическое образование инновационных форм и методов; 3) использование и развитие моделей и технологий рефлексивно-деятельностной педагогики в учебно-воспитательном процессе гимназического образования¹.

С учетом отмеченных премией Минобрнауки РФ достижений [2; 3; 16] педагогического коллектива (директор — Заслуженный учитель РФ, член-корреспондент АПСН Т. Г. Болдина) и психологической службы (руководитель — доцент Д. А. Кузнецова) гимназии № 1526 на базе ее Ресурсного центра повышения квалификации учителей Управление образования ЮАО г. Москвы создало в 2013 г. окружную инновационную площадку по проекту «Управление интеллектуальным развитием учащихся средствами рефлексивно-деятельностной педагогики» (научные руководители — профессор НИУ ВШЭ И. Н. Семенов и доцент МАТИ-РГТУ В. П. Лукьянец). Целями инновационной деятельности этой экспериментальной площадки общего среднего образования как важного компонента рефлексивно-развивающей среды являются: формирование рефлексивных компетенций учителей, разработка и внедрение новых технологий обучения, управление качеством образования.

В связи с освоением воздействий социокультурного окружения на эффективность рефлексивно-образовательных сред и в силу развития в них противоречивых и конфликтных отношений в процессе коммуникации и общения на других экспериментальных площадках было проведено исследование с А. А. Борискиной [5] по формированию рефлексивно-нравственного сознания учащихся в поликультурной среде ряда школ мегаполиса. В результате было показано, что интеграция (с позиций рефлексивной психологии [16]) в педагогическом плане науки, искусства и творчества [25] стимулирует саморазвитие подростков в поликультурной среде школы, гармонизирует чувства, гуманизирует межличностные отношения. Взаимодействие подростков, основанное на групповом и индивидуальном интересе, создает определенное проблемное поле, в котором жизненные проблемы и сотрудничество определяются самими подростками, а посредниками такого взаимодействия становятся материальные или идеальные артефакты (книги, картины, коллекции, доклады, презентации и др.). При отборе содержания в образовательном процессе поликультурной среды школы необходимо учитывать особенности национального характера и выделять среди этих особенностей общекультурные, человечески значимые.

Поскольку наиболее ярко это проявляется в художественном творчестве, в целях развития рефлексивно-нравственного сознания учащихся в другом нашем исследовании [22] использовались рефлетехнологии (рефледialog, рефлеполилог, рефлетернинг, игрорефлексика) для рефлексивно-психологического обеспечения этико-эстетического анализа поэтических произведений на предмет обосуждения, экспликации и усвоения их морально-нравственного содержания.

¹ См. подробнее: Семенов И. Н. Указ. соч. — С. 115.

В целях интенсификации важных для формирования самосознания учащихся интеллектуально-личностных процессов в сфере дополнительно-досугового образования нами с О. А. Доницом [8] была сконструирована рефлексивно-тренинговая развивающая среда в условиях временных молодежных объединений международного детско-юношеского центра «Артек», где учащиеся из стран Запада и Востока почти круглосуточно (за исключением ночного и дневного сна) были охвачены учебно-воспитательными рефлетехнологиями. Здесь специально обученные принципам рефлексивно-гуманитарной психологии [20] педагоги-воспитатели в течение полутрамесячных летних и зимних смен дополняли традиционные для «Артека» учебно-воспитательные программы рефлетехнологиями игрорефлексики, которые в совокупности обеспечивали интенсивно-комплексное развитие рефлексивно-творческого мышления и личностного самосознания подростков и юношей в динамичной рефлексивно-игровой среде дополнительного образования.

С учетом инновационного педагогического опыта, накопленного в школьном и дополнительно-досуговом образовании, строились рефлексивно-развивающие среды в высшей школе.

7. Активизация мышления и самосознания в рефлексивно-развивающих средах высшего и последипломного профессионального образования

В целях проработки элементов модернизации высшей школы нами осуществлялись рефлепроектирование и организация рефлексивно-развивающих сред как обучающего, так и воспитывающего характера. Так, в целях модернизации обучения в вузах предметным знаниям (С. В. Дмитриев, С. В. Кузнецов) с позиций рефлексивно-деятельностной педагогики (И. Н. Семенов) и инновационно-гуманистической биомеханики (С. В. Дмитриев) разрабатывались учебные курсы, программы, пособия и рефлетехнологии, использование которых в образовательном процессе Нижегородского педагогического университета создавало рефлексивно-развивающую среду для эффективного профессионального образования студентов факультета физкультуры и спорта.

Аналогичное использование принципов рефлексивно-организационного управления (Н. Г. Алексеев, В. Е. Лепский, В. А. Лефевр, В. М. Розин, И. Н. Семенов, Г. П. Щедровицкий и др.) в комплексе с технологиями планомерно-поэтапного формирования профессионального мышления (П. Я. Гальперин, З. А. Решетова, Н. Ф. Талызина) позволило Н. Н. Костюкову [12] организовать эффективную предметно-развивающую среду с системно-рефлексивным управлением для профессиональной подготовки студентов-медиков и последипломной переподготовки врачей на базе экспериментальной модернизации высшего профессионального образования по ряду медико-биологических дисциплин в Российском государственном медицинском университете.

В целях стимуляции личностно-профессионального целеобразования и самосознания студенческой молодежи были разработаны [16; 24] принципы психолого-педагогического проектирования рефлексивно-развивающих сред и их реализации посредством рефлетехнологий. Они были апробированы нами с коллегами (В. Г. Аникина, Г. И. Давыдова, М. Ю. Двоглазова, А. С. Елисеенко, О. И. Лаптева, С. В. Рыбников, И. А. Савенкова, К. С. Серегин и др.) в ряде вузов (МГУ, РАНХиГС, Брянский филиал РАНХиГС, МГПУ, ОГУ, ТГУ) и применялись в инновационном преподавании гуманитарных дисциплин («Психология и педагогика», «Социальная психология», «Рефлексивная психология», «Рефлексия творческой личности», «История психологии», «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии») на ряде факультетов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в социокультурном контексте перехода к Болонскому образовательному процессу и реформы образования.

Аналогично для стимулирования личностно-профессионального роста и активизации профессионального самосознания взрослых специалистов в

последипломном образовании нами разрабатывались психолого-акмеологические принципы проектирования рефлексивно-развивающих сред и реализующих их рефлетехнологий в инновационном преподавании гуманитарных дисциплин («Общая акмеология», «Психология развития», «Естественно-научные основы акмеологии и психологии», «Рефлексивно-прогностические технологии») в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (РАНХиГС). Эти принципы апробировались нами с И. В. Байер, И. М. Войтик, О. Д. Ковшуро, О. А. Полищук, С. Ю. Степановым [7] в экспериментальном профессиональном образовании в ряде филиалов РАГС (в Брянске, Орле, Новосибирске, Сыктывкаре), а также конкретизировались с Ю. А. Ссориным [26] применительно к проектированию рефлексивно-информационных развивающих сред в сфере компьютеризации обучения и дистанционного образования.

В современных социоэкономических условиях (в силу усложнения социальной деятельности и быстрого роста объема знаний) важное значение имеет не только базовое среднее и высшее, но также профессионально-дополнительное образование взрослых на предмет получения второй, третьей специальности и оперативного освоения новых специальностей и форм социальной практики: в экономике и технике, науке и образовании, бизнесе и госслужбе, менеджменте и политике. Одним из путей быстрого и эффективного освоения новых форм практики является включение взрослых учащихся в рефлексивно-образовательные среды, где посредством рефлетехнологий в тренинговом режиме игрорефлексии, рефледиалога и рефлеполилога выращиваются оперативные способности участников к инновационным видам деятельности и принятию креативных решений разнообразных комплексных проблем как их профессиональной деятельности, так и этого вида дополнительного образования в рефлексивно-тренинговых средах.

Заключение

В рассмотренном разветвленном направлении рефлексивно-средового образования ведутся [16] (на уровне подготовки докторских диссертаций или в их развитии) интересные разработки проблем и технологий формирования: интеллектуально-профессиональной рефлексии (И. М. Войтик), рефлексии понимания (Л. Н. Алексеева), духовной рефлексии (Н. Б. Ковалева), медиа-рефлексии (Л. А. Найденова), системной игрорефлексии (И. Н. Семенов), рефледиалога (Г. И. Давыдова), групп-рефлексии (М. И. Найденов), рефлепрактики (С. Ю. Степанов), культур-рефледиалога (В. Г. Аникина), рефлеподготовки учителей-предметников (П. А. Оржековский), вузовских преподавателей (О. И. Лаптева), инклюзивных педагогов-психологов (В. К. Зарецкий) и социальных педагогов (Л. И. Мищик), что составляет перспективу рефлексивной психологии в научном обеспечении современного непрерывного образования. Ряд этих исследований носит международный характер в виде сотрудничества [8; 16] российских психологов рефлексии (Г. И. Давыдова, С. В. Иванов, Г. Ф. Похмелкина, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов) с украинскими (А. Н. Алюшина, Р. Н. Васютин, Л. В. Григоровская, О. А. Доник, Л. И. Мищик, Л. А. и М. И. Найденовы, А. А. и Ю. А. Репецкие, И. А. Слободянюк и др.) и белорусскими (С. В. Кондратьева и др.) учеными в рамках актуального развития образовательного пространства СНГ [4].

Итак, поставленные методологические проблемы социокультурного проектирования *рефлексивно-развивающих образовательных сред* и предло-

женные концептуальные принципы разрешения этих проблем (на основе рефлексивной психологии, акмеологии и педагогики) были конструктивно реализованы в нашей научной школе при разработке инновационных рефлетехнологий, которые успешно апробированы в качестве психолого-педагогических средств эффективной модернизации ряда аспектов учебно-воспитательных систем различных социокультурных типов в сферах различных образовательных учреждений, фиксируя высокую действенность их в росте самосознания, креативного мышления и рефлексивной культуры учащихся и педагогов как субъектов всех основных ступеней личностно-ориентированного непрерывного профессионального образования.

The problem of the educational environment is in a complex analyzed for the first time from interdisciplinary positions of interaction of reflexive psychology, reflexive pedagogics, refleakmeology in methodological, historical and scientific, theoretical, methodical, organizational and practical aspects. The concept «reflexive the developing educational environment» which makes — with system of other reflexive and scientific concepts — a theoretical basis of development of refiletkhnologiya of studying and activation of intellectual and creative and personal and professional development of pupils and teachers as subjects of continuous education is methodologically entered. The typology of reflexive and educational environments for development of thinking and consciousness of the person is offered.

Keywords: environment, the personality, consciousness, thinking, a reflection, reflexive the developing environment, typology of educational environments, refiletkhnologiya, continuous education, reflexive psychology, reflexive akmeology, reflexive pedagogics.

Литература

1. *Алексеев, Н. Г.* Рефлексивно-методологическая проблематика философии образования / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. — 1995. — № 2.
Alekseev, N. G. Refleksivno-metodologicheskaja problematika filosofii obrazovanija / N. G. Alekseev, I. N. Semenov // Innovacionnaja dejatel'nost' v obrazovanii. — 1995. — № 2.
2. *Болдина, Т. Г.* Развитие личности учащихся в процессе формирования рефлексивно-диалогического взаимодействия в классе / Т. Г. Болдина, Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. — М., 2003. — С. 150—162.
Boldina, T. G. Razvitie lichnosti uchashhihsja v processe formirovanija refleksivno-dialogicheskogo vzaimodejstvija v klasse / T. G. Boldina, G. I. Davydova, I. N. Semenov // Refleksivno-organizacionnyye problemy formirovanija myshlenija i lichnosti v obrazovanii i upravlenii. — M., 2003. — S. 150—162.
3. *Болдина, Т. Г.* Научно-практическая конференция учащихся «Человек в изменяющемся мире» как инновационный педагогический способ рефлексивного развития личности / Т. Г. Болдина, И. Н. Семенов // Изв. РАО. — 2012. — № 2. — С. 213—217.
Boldina, T. G. Nauchno-prakticheskaja konferencija uchashhihsja «Chelovek v izmenjajush-hemsja mire» kak innovacionnyj pedagogicheskij sposob refleksivnogo razvitija lichnosti / T. G. Boldina, I. N. Semenov // Izv. RAO. — 2012. — № 2. — S. 213—217.
4. *Бондырева, С. К.* Развитие психолого-педагогического взаимодействия в образовательном пространстве СНГ / С. К. Бондырева // Мир образования — образование в мире. — 2005. — № 1. — С. 77—80.
Bondyreva, S. K. Razvitie psihologo-pedagogicheskogo vzaimodejstvija v obrazovatel'nom prostranstve SNG / S. K. Bondyreva // Mir obrazovanija — obrazovanie v mire. — 2005. — № 1. — S. 77—80.
5. *Борискина, А. А.* Формирование нравственной позиции подростков в условиях поликультурной среды детских образовательных учреждений Московского мегаполиса / А. А. Борискина, И. Н. Семенов. — М.: УРАО, 2011.
Boriskina, A. A. Formirovanie npravstvennoj pozicii podrostkov v uslovijah polikul'turnoj sredy detskih obrazovatel'nyh uchrezhdenij Moskovskogo megapolisa / A. A. Boriskina, I. N. Semenov. — M.: URAO, 2011.
6. *Войтик, И. М.* Рефлексия теории социальных представлений в контексте содержания образования государственных и муниципальных служащих / И. М. Войтик, И. Н. Семенов // Развитие социально-перцептивных компетенций личности. — М., 1998. — С. 51—64.
Vojtik, I. M. Refleksija teorii social'nyh predstavlenij v kontekste soderzhaniya obrazovanija gosudarstvennyh i municipal'nyh sluzhashhih / I. M. Vojtik, I. N. Semenov // Razvitie social'no-perceptivnyh kompetencij lichnosti. — M., 1998. — S. 51—64.
7. *Деркач, А. А.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — М.: РАГС, 1998.

Derkach, A. A. Psihološko-akmeološke osnove izučeniya i razvitija refleksivnoj kul'tury gossluzhashhih / A. A. Derkach, I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov. — M. : RAGS, 1998.

8. *Доник, О. А.* Рефлексивно-психологическое обеспечение саморазвития учащихся в условиях временных молодежных объединений средствами игрорефлексии / О. А. Доник, И. Н. Семенов // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. — М., 2003. — С. 172—177.

Donik, O. A. Refleksivno-psihologičeskoe obespčenie samorazvitija uchasšihhsja v uslovijah vremennyh molodezhnyh ob'edinenij sredstvami igrorefleksiki / O. A. Donik, I. N. Semenov // Refleksivno-organizacionnye problemy formirovaniya myshlenija i lichnosti v obrazovanii i upravlenii. — M., 2003. — S. 172—177.

9. *Дюков, В. М.* Социокультурное проектирование и рефлексивно-творческая организация инновационных форм регионального бизнес-образования / В. М. Дюков, И. Н. Семенов // Инноватика образовательных технологий : (прил. к междунар. дисциплинар. науч.-практ. журн. «Инновационная деятельность в образовании»). — Красноярск, 1994. — С. 81—92.

Djukov, V. M. Sociokul'turnoe proektirovanie i refleksivno-tvorčeskaja organizacija innovacionnyh form regional'nogo biznes-obrazovanija / V. M. Djukov, I. N. Semenov // Innovatika obrazovatel'nyh tehnologij : (pril. k mezhdunar. disciplinar. nauch.-prakt. zhurn. «Innovacionnaja dejatel'nost' v obrazovanii»). — Krasnojarsk, 1994. — S. 81—92.

10. *Дюков, В. М.* Внутренний стандарт предшкольной подготовки в ДОУ (дошкольном образовательном учреждении) / В. М. Дюков, И. Н. Семенов. — М. : Сфера, 2008.

Djukov, V. M. Vnutrennij standart predškol'noj podgotovki v DOU (doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii) / V. M. Djukov, I. N. Semenov. — M. : Sfera, 2008.

11. *Дюков, В. М.* Основание для разработки стратегии развития школ / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова // Муниципальное образование. — 2010. — № 6.

Djukov, V. M. Osnovanie dlja razrabotki strategii razvitija škol / V. M. Djukov, I. N. Semenov, R. V. Šajhutdinova // Municipal'noe obrazovanie. — 2010. — № 6.

12. *Костюков, Н. Н.* Теоретические проблемы формирования знаниевых компетенций в инновационном профессиональном образовании / Н. Н. Костюков, И. Н. Семенов // Россия: тенденции и перспективы развития : ежегодник. — М., 2010. — Вып. 5, ч. 2. — С. 634—639.

Kostjukov, N. N. Teoreticheskie problemy formirovaniya znanievnyh kompetencij v innovacionnom professional'nom obrazovanii / N. N. Kostjukov, I. N. Semenov // Rossija: tendencii i perspektivy razvitija : ezhegodnik. — M., 2010. — Vyp. 5, ch. 2. — S. 634—639.

13. *Оржековский, П. А.* Рефлексивно-психологические основы формирования у учащихся творческого опыта (при обучении химии) / П. А. Оржековский // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. — М., 2003. — С. 65—78.

Oržekovskij, P. A. Refleksivno-psihologičeskije osnove formirovaniya uchasšihhsja tvorčeskogo opyta (pri obučenii himii) / P. A. Oržekovskij // Refleksivno-organizacionnye problemy formirovaniya myshlenija i lichnosti v obrazovanii i upravlenii. — M., 2003. — S. 65—78.

14. *Орлов, С. С.* Психологическая рефлексика организации научных коллективов / С. С. Орлов, И. Н. Семенов // Человек в мире интеллектуальных систем. — Новосибирск, 1991.

Orlov, S. S. Praksiologičeskaja refleksika organizacii nauchnyh kolektivov / S. S. Orlov, I. N. Semenov // Čelovek v mire intellektual'nyh sistem. — Novosibirsk, 1991.

15. *Пономарев, Я. А.* Рефлексия в развитии творческого мышления / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психол. журн. — 1986. — Т. 7, № 6. — С. 158—159.

Ponomarev, Ja. A. Refleksija v razvitii tvorčeskogo myshlenija / Ja. A. Ponomarev, I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov // Psihol. zhurn. — 1986. — T. 7, № 6. — S. 158—159.

16. Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. — М. ; Подольск, 2011.

Proektno-issledovatel'skij podhod v refleksivnoj psihologii innovacionnogo obrazovanija / pod red. I. N. Semenova, T. G. Boldinoj. — M. ; Podol'sk, 2011.

17. Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования / под ред. Г. А. Берулавы, И. Н. Семенова. — Бийск : БиГПИ, 1995.

Psihologičeskije problemy razvitija tvorčeskijh sposobnostej v uslovijah gumanizacii obrazovanija / pod red. G. A. Berulavy, I. N. Semenova. — Bijsk : BiGPI, 1995.

18. Рефлексия целеобразования как смыслообразующий фактор личностного развития и профессиональной самореализации студентов / Е. В. Аткишкина [и др.] // Акмеология. — 2011. — № 3. — С. 668—673.

Refleksija celeobrazovanija kak smysloobrazujuščij faktor lichnostnogo razvitija i professional'noj samorealizacii studentov / E. V. Atkiškina [i dr.] // Akmeologija. — 2011. — № 3. — S. 668—673.

19. *Семенов, И. Н.* Системно-психологическое изучение и критериально-ориентированная диагностика творческого мышления одаренных учащихся / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. К. Зарецкий // Проблемы школьной психодиагностики. — Бийск, 1991. — С. 28—43.

Semenov, I. N. Sistemno-psihologicheskoe izuchenie i kriterial'no-orientirovannaja diagnostika tvorcheskogo myshlenija odarenyh uchashhihsja / I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov, V. K. Zareckij // Problemy shkol'noj psihodiagnostiki. — Bijsk, 1991. — S. 28—43.

20. *Семенов, И. Н. Рефлексивность развития творческой индивидуальности в поликультурном образовательном пространстве / И. Н. Семенов // Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. — Кисловодск, 2007.*

Semenov, I. N. Refleksivnost' razvitija tvorcheskoj individual'nosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve / I. N. Semenov // Aktual'nye social'no-psihologicheskie problemy razvitija lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve XXI veka. — Kislodovsk, 2007.

21. *Семенов, И. Н. Методология проектирования последипломного образования и его рефлексивно-психологического сопровождения / И. Н. Семенов // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза : науч.-метод. сб. : в 2 т. / под ред. А. С. Обухова. — М., 2010. — Т. 1.*

Semenov, I. N. Metodologija proektirovanija poslediplomnogo obrazovanija i ego refleksivno-psihologicheskogo soprovozhdenija / I. N. Semenov // Issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhihsja: ot detskogo sada do vuza : nauch.-metod. sb. : v 2 t. / pod red. A. S. Obuhova. — M., 2010. — T. 1.

22. *Семенов, И. Н. Рефлексивная культура поэтической речи и воспитание нравственности как компоненты человеческого капитала / И. Н. Семенов // Изв. АПСН. — 2010. — Т. 14. — С. 746—757.*

Semenov, I. N. Refleksivnaja kul'tura poeticheskoj rechi i vospitanie нравственности как komponenty chelovecheskogo kapitala / I. N. Semenov // Izv. APSN. — 2010. — T. 14. — S. 746—757.

23. *Семенов, И. Н. Общение знаковое. Общение с собой (самообщение) / И. Н. Семенов // Психология общения : энцикл. слов. / под ред. А. А. Бодалева. — М., 2011.*

Semenov, I. N. Obshhenie znakovoe. Obshhenie s soboj (samoobshhenie) / I. N. Semenov // Psihologija obshhenija : jencikl. slov. / pod red. A. A. Bodaleva. — M., 2011.

24. *Семенов, И. Н. Рефлексивно-образовательная среда личностно-профессионального развития молодежи / И. Н. Семенов // Организационная среда XXI века. — М., 2011. — С. 193—199.*

Semenov, I. N. Refleksivno-obrazovatel'naja sreda lichnostno-professional'nogo razvitija molodezhi / I. N. Semenov // Organizacionnaja sreda XXI veka. — M., 2011. — S. 193—199.

25. *Семенов, И. Н. Социокультурная рефлексия во взаимодействии научного и художественного творчества в Серебряном веке / И. Н. Семенов // Творчество: от биологических оснований до социальных и культурных феноменов. — М., 2011. — С. 606—624.*

Semenov, I. N. Sociokul'turnaja refleksija vo vzaimodejstvii nauchnogo i hudozhestvennogo tvorchestva v Serebrjanom veke / I. N. Semenov // Tvorchestvo: ot biologicheskikh osnovanij do social'nyh i kul'turnyh fenomenov. — M., 2011. — S. 606—624.

26. *Ссорин, Ю. А. Рефлексивная энциклопедия самообразования «Культура — человек — образование» как инновационная технология гуманизации обучения / Ю. А. Ссорин, И. Н. Семенов // Инновационная деятельность в образовании. — 1994. — № 4.*

Ssorin, Ju. A. Refleksivnaja jenciklopedija samoobrazovanija «Kul'tura — chelovek — obrazovanie» kak innovacionnaja tehnologija gumanizacii obuchenija / Ju. A. Ssorin, I. N. Semenov // Innovacionnaja dejatel'nost' v obrazovanii. — 1994. — № 4.

27. *Степанов, С. Ю. Типы научных ориентаций изучения мышления и стратегии формирования творческого понимания у учащихся-дошкольников / С. Ю. Степанов, Е. В. Бодрова, И. Н. Семенов // Проблемы школьной психодиагностики. — Бийск, 1991. — С. 79—103.*

Stepanov, S. Ju. Tipy nauchnyh orientacij izuchenija myshlenija i strategii formirovanija tvorcheskogo ponimania u uchashhihsja-doshkol'nikov / S. Ju. Stepanov, E. V. Bodrova, I. N. Semenov // Problemy shkol'noj psihodiagnostiki. — Bijsk, 1991. — S. 79—103.

М. А. Лукацкий

Языковая образовательная среда: междисциплинарный поиск существенных характеристик

Статья посвящена описанию теоретических оснований междисциплинарного исследования, проводимого Институтом теории и истории педагогики Российской академии образования. В ней раскрывается замысел, объединяющий педагогику и когнитивную лингвистику в одном исследовательском проекте.

Ключевые слова: педагогика, когнитивная лингвистика, междисциплинарные исследования.

Границы моего языка означают границы моего мира.

Л. Витгенштейн

Каков человек, таковы его речи.

Латинское изречение