

УДК 371.15

DOI 10.25688/2076-9121.2020.52.2.04

Е. Г. Ушакова

К проблеме формирования рефлексии у педагогов

В статье рассматриваются основные причины невозможности формирования рефлексии у педагогов в современной школе и обсуждаются необходимые условия для ее существования как особого рода soft skill педагога.

Ключевые слова: рефлексия; образование; навыки рефлексии у педагогов; soft skills педагогов; деятельностный подход.

В этой статье обсуждается педагогическая рефлексия не как индивидуальная психологическая способность, а как специфический элемент структуры педагогической деятельности.

В таком ключе обсуждать педагогическую рефлексия бесмысленно в отрыве от общей структуры деятельности, в которую включен педагог и в которой она порождается и функционирует. Только задавая общую структуру деятельности, размечая ее топику, функциональные места, обозначая внешние контексты и описывая процессы, в которые она включена и которые обеспечивают ее существование, мы делаем вопрос о месте рефлексии, ее функционале, способах ее порождения и формах явленности осмысленным и уместным.

Сложность обеспечения возможности полноценного включения педагогов в общую структуру педагогической деятельности можно обсуждать с нескольких позиций.

С одной стороны, для педагогов фактически закрыты исследовательская деятельность и возможность включения в порождение педагогического знания (на всех этапах и во всех позициях). Те локальные действия в рамках апробации или даже создания новых технологий, которые им доступны, не обеспечивают всей полноты участия в педагогических исследованиях и зачастую оторваны от мировых трендов в этой области. (Следует вспомнить пик инновационно-исследовательской деятельности педагогов, пришедшийся на 1990–2000-е гг., когда в силу разных причин и обстоятельств значимый процент педагогов занимались исследованиями и апробацией передовых педагогических технологий, и тот содержательный бум, который эта деятельность породила.)

С другой стороны, общая структура педагогического знания не предполагает переведения представлений об объекте напрямую в последовательность действий педагога (то есть объектно-онтологических схем в организационно-

технические) [4]. При этом по непонятной причине по умолчанию предполагается, что если педагог знает, *как устроен* предмет, то он априори знает и *как им оперировать*. Простейший анализ теоретических текстов о структуре учебного предмета, о проблемах детской психологии, о современных трендах в образовании и соотнесение этих текстов с методическими рекомендациями для учителей обнаруживает их полное или частичное содержательное несоответствие. (Попросту говоря, если я буду выполнять *набор действий*, описанный в методическом пособии, совершенно непонятно, почему я вдруг получу *такой результат*.)

Проблема онтологических различий в педагогической деятельности всегда стояла остро. В частности, исследователи обращают внимание на проблему, которая обозначена, но не решается уже несколько десятилетий: совпадение способа диагностики сформированности навыков и способа порождения этих навыков: «Как это ни покажется странным, часто допускается смешение процедур проверки наличия осознанного решения с процедурами, приводящими к появлению осознанного решения, или, другими словами, допускается смешение процедур, приводящих к формированию способа решения, с процедурами, на основании которых мы определяем, имеется этот способ решения или нет.

Это выражается, в частности, в том, что пытаются добиться осознанного решения за счет таких процедур, как варьирование несущественных признаков усвоения, за счет незначительного видоизменения в постановке задачи и т. д., то есть как раз за счет того, что и составляет содержание процедур проверки, а в формирование способа решения входит лишь как небольшая часть» [1, с. 380].

Отсутствие в большинстве методических текстов такого рода тонких, но необходимых различий говорит о непонимании авторами самой структуры педагогической деятельности.

Надо отметить, что в целом корпус адекватных методических текстов скуден, а зачастую просто отсутствует. (Отсюда — все педагогические «извращения», когда педагоги к месту и не к месту включают в традиционный урок групповую работу или совершенно некстати в рамках традиционного урока допытываются у детей о теме занятия.)

С третьей стороны, проблема заключается еще и в том, что мегамашинная организация порождения и реализации педагогического знания не работает. Если еще тридцать лет назад эта мегамашина хоть как-то справлялась со своими обязанностями на всех этажах — от теоретических исследований через технологизацию до создания локальных методик, то теперь такой организованности нет. Пострадали как блоки мегамашины, так и связи между ними: сигнал не проходит или сильно искажен.

Следует отметить, что для развала мегамашинной организации педагогического знания есть и объективные содержательные причины: механизмы перевода знания в действие (онтологических схем в организационно-

технические) изменились. Прежние механизмы не работают, а новые пока либо не ясны, либо не доведены до уровня технологий. (Собственно, это и является предметом исследований в области современной дидактики.)

В результате существующая система педагогического знания для рядового педагога явлена на уровне мифов, отрывочных сведений и не представляет системы. Все слои педагогической деятельности существуют относительно автономно, связи между ними заполняются по большей части интуитивно, по умолчанию самим педагогом.

«Известны формулировки, которые трактуют “рефлексию” как вторичную операцию сознания или как “поворот сознания на самого себя”. Брэдли¹ однажды заметил, что “рефлексия” — это способность, высунувшись из окна, увидеть себя проходящим по улице» [6].

При этом, по выражению П. Г. Щедровицкого, деятельность абсорбируется на материале поведения только в силу наличия мышления. Мышление превращает поведение в деятельность. Деятельность возникает в результате сопричастности к мышлению за счет особой формы организации последнего.

«Здесь <...> вышележащий этаж привносит форму организации нижележащим и вместе с тем образует (задает) их сущность» [5, с. 317].

Процедурно рефлексия (ее место и функция) заключается, в частности, в изменении масштаба ситуации, в изменении полагания, включении ситуации или объекта в более широкие контексты. Например: чтобы у педагога «включилась» рефлексия по поводу значения его собственного учебного предмета, необходимо помещать его в условия, когда одна и та же педагогическая ситуация (например, ситуация формирования способности мышления) рассматривается с точки зрения «взноса» разных учебных предметов. Рефлексия возникает не в бытовых спорах, которые иногда ведутся педагогами в учительских на переменах по поводу значимости их предметов (или даже в рамках специально организованных педагогических семинаров и дискуссий), а исключительно при совместном проектировании и реализации межпредметных и метапредметных образовательных событий для учащихся.

Авторы статей, обсуждающих формирование рефлексии у педагогов, типологизируют деятельность учителя по тому, какое место в ней занимает рефлексия, или по тому, какую роль играет рефлексия в процессах самоопределения учителя [2].

«Если проанализировать, как развивалось понимание педагогической рефлексии, то следует брать за точку отсчета ее осмысление Дьюи², который различал два типа деятельности учителя: “рутинную” и “рефлексивную”. Вторая из них развивается при необходимости разрешать встающие проблемы

¹ Фрэнсис Герберт Брэдли (1846–1934) — английский философ-идеалист, глава школы абсолютного идеализма. Наиболее известная работа — «Явление и действительность».

² Джон Дьюи (1859–1952) — американский философ и педагог, представитель прагматизма. Автор более 30 книг и 900 научных статей по философии, эстетике, социологии, педагогике и другим дисциплинам.

и состоит во внимательном осмыслении учителем своих оснований, верований, принимаемых форм знания, влияющих факторов — таких как традиция, внешний авторитет, обстоятельства. Также Дьюи утверждал, что рефлексия дает возможность понять, кто мы есть, когда мы действуем. К концу XX в. философы внесли коррективы, заявив, что “учителя рутинного типа” тоже размышляют о своей деятельности и ищут эффективные способы решения проблем. Их отличие в том, что они делают это на путях, уже определенных для них внешним “коллективным кодом” и потому однозначных.

И особую версию представляет гуманитарная, человеко-ориентированная рефлексия, определяющая сам “способ быть учителем”. Она подразумевает открытый вариант внимания и интроспекции, позволяющий педагогу как личности и как профессионалу заметить незамечаемое и лучше узнать себя» [3, с. 103–109].

С точки зрения *формирования* навыков рефлексии, то есть технологического отношения к этому процессу, нас должны интересовать в первую очередь «нерутинные» виды деятельности.

То, что касается интроспекции: мы можем обсуждать этот аспект рефлексии именно как *аспект*, необходимый, но недостаточный элемент рефлексии как самостоятельного процесса. И уж точно интроспекция выпадает из обсуждения, если мы обсуждаем рефлексия как элемент структуры деятельности.

Единственная возможность, в которой может возникать, формироваться и реализовываться педагогическая рефлексия, — это создание таких структур, в которых педагогическая рефлексия была бы *необходимым условием* существования самих структур.

Функциональная структура порождения педагогического знания в части ее аксиологической и онтологической составляющих не может быть локализована на уровне отдельной школы, но на уровне школы может существовать система, постоянно удерживающая ценностный и содержательный аспекты педагогики, структура, которая возвращает, подтягивает каждое действие педагога во внешние контексты, производя сверку, соотнесение этого действия с современными общемировыми трендами в педагогике (например, за счет организации педагогического исследования), придавая действиям педагога осмысленность и задавая предельные содержательные рамки для всей его деятельности (см. рис. 1).

Кроме того, такая функциональная организованность может брать на себя задачи технологической составляющей педагогического знания, что в ситуации автономизации образовательных организаций значительно эффективнее, поскольку позволяет повышать операциональность и оперативность управления изменениями в педагогическом процессе.

Существует еще одно обязательное условие: масштаб таких структур должен быть соразмерен непосредственным действиям педагога, набору регулярных процедур, осуществляемых им в ежедневной практике.

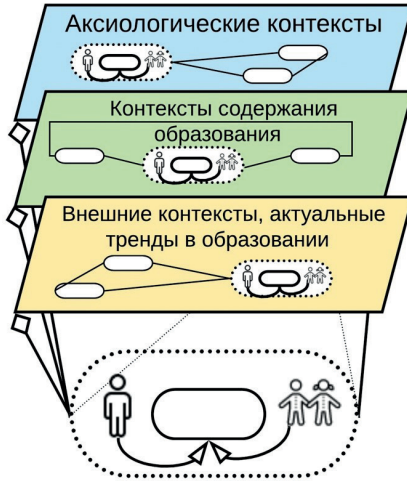


Рис. 1. Включение локальных действий педагога в более широкие контексты

И в этом контексте есть несколько технологических моментов, реализация каждого из которых так или иначе может спровоцировать, задать возможность возникновения рефлексии у педагога.

Первый момент: смена позиции за счет изменения масштаба деятельности или, точнее, за счет того, что функционирование в системе предполагает постоянное обращение к более широкому контексту. Второй: функционирование в системе предполагает обязательное удержание позиционной структуры деятельности и осознанного обхода основных позиций с удержанием всей сложности и конфликтности этой смены позиций (см. рис. 2).

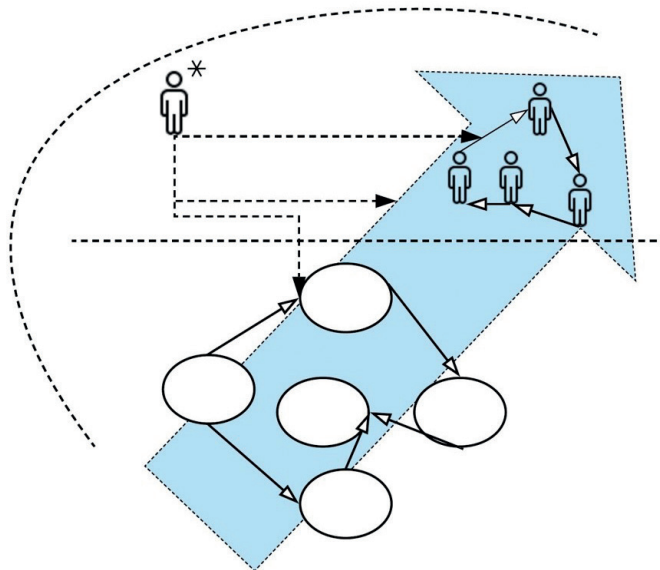


Рис. 2. Общая схема позиционирования педагогической рефлексии

Рассмотрим структуры, в которые педагогическая рефлексия функционально включена в разных своих модальностях, проявлениях, аспектах:

– учебный предмет, понимаемый как система, его место среди других учебных предметов и тот вклад, который он делает в достижение образовательных результатов учащихся; технологические возможности предмета (например, способность организовывать и связывать другие предметы, как у математики или языка); представление о валентности учебного предмета как о способности выстраивать общее содержание с другими предметами; представление о различных дидактических принципах и возможностях преподавания предмета;

– система локальных действий педагога и соотнесения этих действий с целями и задачами образовательного процесса, понимаемая как система оперативного управления, которая предполагает владение различными учебными форматами и способами работы с учащимися, понимание эффективности и уместности использования этих форматов в разных ситуациях, умение самостоятельно придумывать новые формы работы с учащимися и увеличение скорости оперативного реагирования на изменяющуюся ситуацию;

– система оценки качества образования как система управления качеством образования, поскольку именно она позволяет соотнести замысел, цели и задачи педагогических процессов с результатами реализации. При этом проблему решает не простая разработка контрольных и самостоятельных работ (когда измерительный материал совпадает по содержанию с изученным предметным материалом), а только разработка системы оценки качества из более широкого, аксиологически определяемого метапредметного (или компетентностного) контекста.

Каковы же технологические требования к структурированию пространства деятельности педагога на уровне образовательной организации, если речь идет о формировании у учителя специфической педагогической рефлексии (а по сути, об осознанном отношении к собственному педагогическому действию)?

Первое: должна быть изменена организационная структура взаимодействия педагогов и коммуникации между ними. Это должны быть не методические объединения предметников, а межпредметные проектные группы; не курирование опытными педагогами молодых учителей, а сопровождение всех учителей (независимо от возраста и стажа) по освоению новых педагогических технологий; не написание завучем рубежных контрольных работ, а межпредметный семинар по проектированию внутренней системы оценки качества образования в части оценки предметных и метапредметных образовательных результатов и т. д.

Следует отметить, что эти изменения могут фокусироваться на специально выделенной фигуре (позиции): заместителе директора школы по инновационной деятельности, тренере-технологе деятельности содержания образования и т. п. Базовая цель всех этих организационных изменений — обеспечение

подключения учителя к более широким содержательным контекстам, «выбивание» его из узкопредметного локального функционирования, технологизация деятельности учителя в более широких контекстах образования.

Второе: педагогическая рефлексия, понимаемая не как способность отдельного педагога, а как элемент структуры деятельности, должна быть *технологизирована* и представлена, с одной стороны, как *процедура* (или набор процедур), а с другой стороны, явлена, воплощена в какие-то общие, корпоративные, принимаемые всеми членами педагогического коллектива форматы: тексты, графемы, схемы, которые одновременно являются и материалом, и инструментом для будущего анализа, отслеживания динамики развития системы.

Литература

1. *Алексеев Н. Г.* Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика. М.: Касталь, 1993. 290 с.
2. *Ворошилов В. В.* Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 23 с.
3. *Кожевникова М. Н.* Самоосвобождение учителя: гуманитарная рефлексия и критическое педагогическое мышление // Социология образования, 2017. № 6. С. 103–109.
4. *Щедровицкий Г. П.* Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. 1993. № 1. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/понимание-и-интерпретация-схемы-знания> // (дата обращения: 15.03.2020).
5. *Щедровицкий П. Г.* Критика педагогического разума // Работы 1985–2004 гг. М.: Политическая энциклопедия, 2020. 473 с.
6. *Щедровицкий П. Г.* Место и функции мышления в мыследеятельности. Понятие и феномен рефлексии. URL: <https://shchedrovitskiy.com/ponjatie-ifenomen-refleksii> (дата обращения: 15.03.2020).

Literatura

1. *Alekseev N. G.* Formirovanie osoznannogo resheniya uchebnoj zadachi // Pedagogika i logika. M.: Kastal', 1993. 290 s.
2. *Voroshilov V. V.* Organizacionny'e i pedagogicheskie usloviya osvoeniya pedagogami sposobov proektnoj raboty': dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 23 s.
3. *Kozhevnikova M. N.* Samoosvobozhdenie uchitelya: gumanitarnaya refleksiya i kriticheskoe pedagogicheskoe my'shlenie // Sociologiya obrazovaniya. 2017. № 6. S. 103–109.
4. *Shhedroviczkiy G. P.* Ponimanie i interpretaciya sxemy` znaniya // Kentavr. 1993, № 1. URL: <https://www.fondgp.ru/publications/ponimanie-i-interpretaciya-sxemy`-znan//> (data obrashheniya: 15.03.2020).
5. *Shhedroviczkiy P. G.* Kritika pedagogicheskogo razuma // Raboty` 1985–2004 gg. M.: Politicheskaya e`nciklopediya, 2020. 473 s.
6. *Shhedroviczkiy P. G.* Mesto i funkcii my`shleniya v my`sledeyatel`nosti. Ponyatie i fenomen refleksii. URL: <https://shchedrovitskiy.com/ponjatie-ifenomen-refleksii/> (data obrashheniya: 15.03.2020).

E. G. Ushakova

On the Issue of Reflection Development in Teachers

This article covers the main reasons for the inability of the reflection development in teachers in a modern school and discusses the necessary conditions for its development as a special kind of soft skill of a teacher.

Keywords: reflection; education; reflection skills of teachers; soft skills of teachers; activity approach.